



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**COMPORTAMENTOS CARACTERÍSTICOS DA DIMENSÃO ÉTICA NA
FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO**

Dianne Françoise Wruck

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre, sob orientação da Prof. Dra. Olga Mitsue Kubo.

Florianópolis, 2004.

“Lá de onde eu venho”, explicou ele,
“nós sempre fazemos uma reverência quando alguém faz uma pergunta fascinante.
E quanto mais profunda for a pergunta, mais profundamente a gente se inclina.”

(...)

“Nesse caso”, perguntei, “o que vocês fazem quando querem se cumprimentar?”

“Tentamos pensar numa pergunta inteligente.”

“Por quê?”

Primeiro ele fez uma reverência rápida, já que eu tinha feito mais uma pergunta; daí falou:

“Tentamos pensar numa pergunta inteligente, para fazer a outra pessoa se inclinar.”

Essa resposta me impressionou tanto que fiz uma profunda reverência, me inclinando ao máximo. Quando levantei os olhos, vi que ele estava chupando o dedo. Houve uma longa
pausa até ele tirar o polegar da boca.

“Por que você me fez uma reverência?”,
perguntou ele, num tom quase ofendido.

“Por que você me deu uma resposta superinteligente para a minha pergunta”,
respondi.

Daí, numa voz bem alta e clara, ele disse algo que eu haveria de lembrar pelo resto da vida:

“Uma resposta nunca merece uma reverência. Mesmo que for inteligente e correta,
nem assim você deve se curvar para ela.”

(...)

“Quando você se inclina, você dá passagem”,
continuou Mika.

“E a gente nunca deve dar passagem para uma resposta.”

“Por que não?”

“A resposta é sempre um trecho do caminho que está atrás de você.
Só uma pergunta pode apontar o caminho para frente.”

Díálogo entre Mika e Joakin, em *Ei! Tem alguém aí?*
De Jostein Gaarder

Agradeço a

*Universidade Federal de Santa Catarina, Departamento de Psicologia,
Programa de Pós-graduação em Psicologia e CAPES,
pelas condições oferecidas ao meu desenvolvimento profissional;*

*Prof. Dra. Olga Mitsue Kubo,
pela paciência, respeito e cuidado humano e profissional dispensados;*

*minha família,
pelos depósitos de amor e confiança;*

*Alexandre,
pela experiência humana compartilhada cotidianamente;*

*Cris e Carine,
pela amizade e escuta;*

*amigos todos,
pelas descobertas...*

RESUMO

A atuação de profissionais de nível superior é composta por comportamentos característicos de diferentes dimensões, tais como as política, social, técnica e, em especial, a dimensão ética do exercício profissional. Para que seja evidenciado qual é o profissional de Psicologia que está sendo formado é necessário caracterizar os comportamentos pertinentes a essas dimensões. Assim, é relevante perguntar *Quais comportamentos caracterizam a dimensão ética na formação do psicólogo?* Foram utilizados como fontes de informação o Projeto de Resolução que institui as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia, em 2001, e os planos de ensino de 15 disciplinas curriculares de 12 cursos de graduação em Psicologia, de um Estado da Região Sul do Brasil, que apresentaram como núcleo do processo de ensino-aprendizagem o termo “Ética”. Os enunciados foram tratados e examinados em relação a classes gerais de competências profissionais próprias do psicólogo ao produzir alterações em fenômenos psicológicos (intervir). Essas classes gerais são “caracterizar necessidades sociais relacionadas a alterações em fenômenos psicológicos”; “projetar intervenções”; “executar intervenções projetadas”; “avaliar intervenção realizada”; “aperfeiçoar intervenções a partir de dados de avaliação”; “comunicar descobertas feitas em processos de intervenção”. O objetivo foi descobrir nesses enunciados os comportamentos mais relacionados a cada uma das classes de comportamentos profissionais do processo de intervir e a dimensão ética pertinente a cada classe. A distribuição dos enunciados em relação a cada classe de comportamentos componentes do processo de intervir variou de 0 a 18. Três enunciados foram associados ao comportamento de referência de “avaliar intervenção” e nenhum enunciado foi relacionado ao comportamento “aperfeiçoar intervenções”. Estruturalmente, os enunciados careciam de sujeito; apresentavam, em geral, dois ou mais verbos; ausência de complementos ou complementos compostos por núcleos de naturezas distintas e estavam redigidos em níveis de abrangência, complexidade e generalidade muito distintos. Como implicações, essas características indicam imprecisão das orientações propostas; sugerem o entendimento das orientações como relações causais, hierárquicas e condicionais de desenvolvimento e aplicação das orientações. A referência à “ética” nas Diretrizes aparece num enunciado associado aos comportamentos de referência “caracterizar...”; “executar...” e “comunicar...”. Esse enunciado não atende a definição de dimensão ética e, possivelmente, não garante aprendizagens suficientes ao seu exercício na prática profissional. Alguns comportamentos indicados pelos verbos “escolher”, “decidir”, “avaliar” apresentados nos enunciados poderiam se tornar pertinentes ao desenvolvimento dos comportamentos profissionais de referência e da dimensão ética caso fossem reformulados. Os objetivos apresentados nos planos de ensino foram tratados e examinados em função das características inerentes as suas formulações e significados em relação a seis tipos de formulações que evidenciam pseudo-objetivos de ensino. Nenhum dos enunciados examinados apresentava as características necessárias à formulação adequada de um objetivo de ensino. Foi comum o uso de verbos genéricos, imprecisos e inadequados para a descrição de comportamentos relevantes; a natureza dos enunciados estava associada à Filosofia, Legislação, e a aspectos específicos da Ética; a ênfase estava em “conteúdos” e não nos comportamentos estabelecidos como objetivos. Os objetivos de ensino não descreviam comportamentos adequados à garantia do exercício da dimensão ética nos comportamentos profissionais e estavam dissociados da prática em Psicologia, referindo-se mais a obediência moral e legal. Ambos os documentos foram escolhidos pela importância que desempenham na proposição e orientação de aprendizagens de comportamentos profissionais.

Palavras-chave: Dimensão ética na atuação profissional do Psicólogo; Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia; Objetivos de Ensino.

ABSTRACT

The practice of post-graduated professionals consists of typical behaviour of different dimensions, such as political, social, technical, and, most specifically, the ethical dimension of professional practice. In order to investigate what kind of professional in Psychology is being graduated, it is necessary to establish characteristics of the behaviour pertinent to these dimensions. Therefore it is relevant to question *What behaviours characterize the ethical dimension in the graduation of psychologists?* The following documents were used as source of information: the *Deliberation Project* which rules the Brazilian *Curricular Guidelines* for the Psychology Graduation Course, in 2001, and the course syllabi of 15 curricular subjects of 12 Psychology graduation courses of a state in the south of Brazil that contained the word “Ethics” as the core of the pedagogical process. The clauses were treated and examined with regard to the general classes of professional competence of Psychologists as *produzir alterações em fenômenos psicológicos (intervir)*. These general classes are: to “characterize social necessities related to changes in psychological phenomena”; “plan interventions”; “execute planned interventions”; “evaluate carried out intervention”; “improve interventions after evaluation data”; and “communicate findings obtained from the intervention processes”. The aim was to use these clauses to observe the behaviours related to each of the classes of professional behaviours in the process of intervention, as well as the ethical dimension pertinent to each of these classes. The distribution of these clauses in relation to each behaviour class in the intervention process ranged from 0 to 18. Three clauses were associated to the reference behaviour named “evaluate intervention” and no enunciado was related to the behaviour named “improve interventions”. In terms of structure, the clauses lacked subjects; they generally presented two or more verbs, absence of complements or complements composed of “cores” of distinct nature, and were written in distinct levels of range, complexity, and generality. As implications, these characteristics indicate imprecision in the proposed orientations; they suggest that the understanding of these orientations are casual, hierarchical, and conditional relations of development and application of orientations. The reference to “ethics” in the *Directrices* appears in an enunciado associated to the reference behaviours named as “characterize...”, “execute...” and “communicate...”. This enunciado does not meet the definition of ethical dimension and thus may not guarantee enough learning for professional practice. Some behaviours indicated by verbs such as “choose...”, “decide...”, “evaluate...”, presented in the clauses could become pertinent to the development of the reference professional behaviours and of the ethical dimension, if they were reformulated. The objectives presented in the course syllabi were treated and examined due to the characteristics inherent to their formulations and meanings, with regard to six types of formulations which show evidence of false pedagogical objectives. None of the clauses analyzed presented the necessary characteristics to adequate formulation of pedagogical objectives. It was common to observe the use of general, inadequate and inaccurate verbs for describing relevant behaviours; the nature of the clauses was associated to Philosophy, Law, and to specific aspects of Ethics; emphasis was placed in “contents”, and not in behaviours established as objectives. The pedagogical objectives did not describe adequate behaviours in order to guarantee the practice of the ethical dimension in professional behaviours, and they were not linked to the practice of Psychology, making more reference to moral and legal obedience. Both documents were chosen for their importance in the proposition and orientation for the learning of professional behaviours.

Key words: Ethical dimension in the professional practice of the Psychologist; Curricular Guidelines for the Psychology Graduation Course, Teaching Objectives.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.1 Diferentes tipos de relações básicas entre os três tipos de componentes de um comportamento.	24
Figura 1.2 Diagrama-Síntese da Minuta de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Psicologia.	39
Figura 1.3. Representação gráfica de três dimensões consideradas para organizar o que precisa ser ensinado aos alunos no âmbito de um curso e considerando o que é usualmente denominado de “grade curricular”, incluindo uma representação do que pode a operação de transformar o conhecimento em capacidade de atuar.	45
Figura 4.1 Distribuição dos percentuais dos objetivos de ensino de disciplinas relacionadas à dimensão Ética na formação do psicólogo sob as categorias de “pseudo-objetivos de Ensino”	145

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.1 Classes gerais de competências profissionais do psicólogo em relação aos processos de produção de conhecimento, de aprendizagem e de alterações em relação a fenômenos psicológicos. Reproduzido de Botomé (s/d).	47
Tabela 2.1 Orientações sob a denominação de Competência Básica em relação ao comportamento profissional do psicólogo de referência de caracterizar necessidades sociais em relação a alterações em fenômenos psicológicos	73
Tabela 2.2 Orientações sob a denominação de Competência Básica em relação ao comportamento profissional do psicólogo de referência de projetar intervenções relacionadas a fenômenos psicológicos	74
Tabela 2.3 Orientações sob a denominação de Competência Básica em relação ao comportamento profissional do psicólogo de referência de executar intervenções projetadas em relação a fenômenos psicológicos	74
Tabela 2.4 Informações sobre os 12 cursos de graduação em Psicologia oferecidas por 10 diferentes instituições de ensino, inseridas na região sul do Brasil que dispuseram informações para a realização dessa pesquisa. Fonte: INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2002	77
Tabela 2.5 Enunciados sob a denominação de objetivos encontrados nos planos de ensino de disciplinas cujo núcleo do processo ensino-aprendizagem seja “Ética” de cursos de Graduação em Psicologia de um Estado da região Sul do Brasil agrupados em relação à categoria de “pseudo-objetivo de ensino”: Ações ou classes de respostas dos aprendizes	83
Tabela 2.6 Enunciados sob a denominação de objetivos encontrados nos planos de ensino de disciplinas cujo núcleo do processo ensino-aprendizagem seja “Ética” de cursos de Graduação em Psicologia de um Estado da região Sul do Brasil agrupados em relação à categoria de “pseudo-objetivo de ensino”: Atividades de ensino	83
Tabela 3.1 Orientações sob as denominações atribuídas pela comissão de especialistas no texto das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia agrupadas em relação ao comportamento profissional do psicólogo de referência “caracterizar necessidades sociais em relação a alterações em fenômenos psicológicos”	86
Tabela 3.2 Orientações sob as denominações atribuídas pela comissão de especialistas no texto das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia agrupadas em relação ao comportamento profissional do psicólogo de referência “projetar intervenções relacionadas a fenômenos psicológicos”	101
Tabela 3.3a Orientações sob as denominações atribuídas pela comissão de especialistas no texto das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia agrupadas em relação ao comportamento profissional do psicólogo de referência “executar intervenções relacionadas a fenômenos	113

psicológicos”

Tabela 3.3b Orientações sob as denominações atribuídas pela comissão de especialistas no texto das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia agrupadas em relação ao comportamento profissional do psicólogo “executar intervenções relacionadas a fenômenos psicológicos” 114

Tabela 3.4 Orientações sob as denominações atribuídas pela comissão de especialistas no texto das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia agrupadas em relação ao comportamento profissional do psicólogo “avaliar intervenção realizada em relação a fenômenos psicológicos” 125

Tabela 3.5 Orientações sob as denominações atribuídas pela comissão de especialistas no texto das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia agrupadas em relação ao comportamento profissional do psicólogo de referência “aperfeiçoar intervenções em relação a fenômenos psicológicos, a partir de dados da avaliação” 131

Tabela 3.6 Orientações sob as denominações atribuídas pela comissão de especialistas no texto das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia agrupadas em relação ao comportamento profissional do psicólogo “comunicar descobertas feitas em processos de intervenção sobre fenômenos psicológicos” 134

Tabela 4.1 Distribuição de horas/aula das disciplinas que apresentam “Ética” como núcleo do processo de ensino e aprendizagem por suas respectivas nomeações e cursos nas quais são oferecidas e percentual de horas/aula do conjunto dessas disciplinas por curso em relação à carga horária total. 141

Tabela 4.2 Distribuição de ocorrências e percentuais dos “objetivos de ensino” propostos nos planos de ensino de 15 disciplinas sobre “ética” oferecidas por 12 cursos de graduação em Psicologia que apresentam características de “pseudo-objetivos de ensino”. 143

Tabela 4.3 Enunciados sob a denominação de “objetivos” encontrados nos planos de ensino de disciplinas cujo núcleo do processo ensino-aprendizagem é “Ética” de cursos de Graduação em Psicologia de um Estado da região Sul do Brasil agrupados em relação à categoria de “pseudo-objetivo de ensino”: Itens de “conteúdo”. 146

Tabela 4.4 Enunciados sob a denominação de “objetivos” encontrados nos planos de ensino de disciplinas cujo núcleo do processo ensino-aprendizagem é “Ética” de cursos de Graduação em Psicologia de um Estado da região Sul do Brasil agrupados em relação à categoria de “pseudo-objetivo de ensino”: Conteúdos descritos sob a forma de ações dos aprendizes. 150

Tabela 4.5a Enunciados sob a denominação de objetivos encontrados nos planos de ensino de disciplinas cujo núcleo do processo ensino-aprendizagem seja “Ética” de cursos de Graduação em Psicologia de um Estado da região Sul do Brasil agrupados em relação à categoria de “pseudo-objetivo de ensino”: Intenção dos professores. 154

Tabela 4.5b Enunciados sob a denominação de objetivos encontrados nos planos de ensino de disciplinas cujo núcleo do processo ensino-aprendizagem seja “Ética” de cursos de Graduação em Psicologia de um Estado da região Sul do Brasil agrupados em relação à categoria de “pseudo-objetivo de ensino”: Intenção dos professores.	155
Tabela 4.6 Enunciados sob a denominação de “objetivos” encontrados nos planos de ensino de disciplinas cujo núcleo do processo ensino-aprendizagem é “Ética” de cursos de Graduação em Psicologia de um Estado da região Sul do Brasil agrupados em relação à categoria de “pseudo-objetivo de ensino”: Ações ou atividades dos professores.	157
Tabela 4.7 Enunciados sob a denominação de objetivos encontrados nos planos de ensino de disciplinas cujo núcleo do processo ensino-aprendizagem seja “Ética” de cursos de Graduação em Psicologia de um Estado da região Sul do Brasil agrupados em relação à categoria de “pseudo-objetivo de ensino”: Atividades de ensino	162
Tabela 4.8 Enunciados sob a denominação de “objetivos” encontrados nos planos de ensino de disciplinas cujo núcleo do processo ensino-aprendizagem é “Ética” de cursos de Graduação em Psicologia de um Estado da região Sul do Brasil agrupados em relação à categoria de “pseudo-objetivo de ensino”: Ações ou classes de respostas dos aprendizes.	165

SUMÁRIO

RESUMO	5
ABSTRACT	6
1. ÉTICA: DIMENSÃO DO COMPORTAMENTO PROFISSIONAL E COMPROMISSO SOCIAL DO PSICÓLOGO	13
1.1 “Intimidades” entre moral e ética	15
1.2 “Intimidades” entre legalidade e ética	17
1.3 Psicologia como área de conhecimento e profissão, a especificação do fenômeno psicológico e a identificação da dimensão ética no comportamento profissional	19
1.4 Ética e dimensão ética do comportamento: mesmo fenômeno ou “duas faces da mesma moeda”?	26
1.5 O que tem orientado o processo de capacitação profissional do psicólogo como base para caracterizar a formação ética deste profissional.	29
1.6 O “papel” das Diretrizes Curriculares no processo de formação do psicólogo	33
1.7 Estrutura e função de objetivos de ensino e sua relação com a dimensão ética na formação do psicólogo.	48
1.8 Princípios para uma atuação ética em Psicologia	56
1.9 A dimensão ética no exercício profissional do psicólogo e no processo de capacitação de nível superior em Psicologia	61
2. MÉTODO	68
2.1 Fontes de informação	68
2.2 Procedimento	68
3. CARACTERÍSTICAS DAS ORIENTAÇÕES PROPOSTAS NAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA RELACIONADAS AOS COMPORTAMENTOS PROFISSIONAIS DO PSICÓLOGO NO PROCESSO DE PRODUZIR ALTERAÇÕES EM FENÔMENOS PSICOLÓGICOS.	84
3.1 Orientações presentes em enunciados das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia associadas ao comportamento profissional do psicólogo de caracterizar necessidades sociais em relação a alterações em fenômenos psicológicos.	85
3.2 Orientações presentes em enunciados das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia associadas ao comportamento profissional do psicólogo de projetar intervenções relacionadas a fenômenos psicológicos	100
3.3 Orientações presentes em enunciados das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia associadas ao comportamento profissional do psicólogo de executar intervenções relacionadas a fenômenos psicológicos	111
3.4 Orientações presentes em enunciados das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia associadas ao comportamento profissional do psicólogo de avaliar intervenção realizada em relação a fenômenos psicológicos	124
3.5 Orientações presentes em enunciados das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia associadas ao comportamento profissional do psicólogo de aperfeiçoar intervenções em relação a fenômenos psicológicos, a partir dos dados da avaliação	130
3.6 Características das orientações associadas ao comportamento profissional do psicólogo de comunicar descobertas feitas em processos de intervenção sobre fenômenos psicológicos	133

4. CARACTERÍSTICAS DOS OBJETIVOS DE ENSINO DE DISCIPLINAS DE CURSOS DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA CUJO NÚCLEO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM É “ÉTICA”	139
4.1 Objetivos de ensino caracteristicamente descritivos de “Itens de ‘Conteúdos”	146
4.2 Objetivos de ensino caracteristicamente descritivos de “Conteúdos descritos sob a forma de ações dos aprendizes”	149
4.3 Objetivos de ensino caracteristicamente descritos como “intenção dos professores” e “ações ou atividades dos professores”	153
4.4 Objetivos de ensino caracteristicamente descritos como “atividades de ensino”	161
4.5 Objetivos de ensino caracteristicamente descritos como “ações dos aprendizes”	164
5. DIRETRIZES QUE (DES)ORIENTAM E (PSEUDO)OBJETIVOS DE ENSINO: ONDE ESTÁ A DIMENSÃO ÉTICA NA FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO	168
6. REFERÊNCIAS	174
ANEXOS	180

ÉTICA: DIMENSÃO DO COMPORTAMENTO PROFISSIONAL E COMPROMISSO SOCIAL DO PSICÓLOGO

Profissional, gabaritado, reconhecido nas instâncias científicas e sociais, com anos de experiência – muitos depositam confiança em currículos como este. Filhos, netos, amigos, (des)conhecidos submeteram-se aos cuidados de um profissional com essas características. Entretanto, dele sofreram abusos físicos, sociais e psicológicos. Esse profissional abusou também daqueles que sustentavam sua prática: as sociedades às quais pertencia – aquela constituída pelas pessoas que se cruzam todos os dias e a definida pelas instâncias legais (constitucional) que legitima seu exercício profissional. Sua atuação ultrapassou os limites do respeito, da dignidade, da integridade do ser humano, da medicina e para alguns, da própria sanidade¹. Situações semelhantes a essa, envolvendo diferentes profissionais, entre eles o psicólogo, provocam – quando ainda não banalizadas – desagrado, espanto, inconformidade e questionamentos acerca do desenvolvimento e dos potenciais humanos, traduzidos em comportamentos profissionais. A que se devem tais comportamentos? Quem tem responsabilidade sobre eles? A que área de saber compete essa discussão? – à ética da Filosofia, à ética do Direito, à ética da Psicologia? Para responder o conjunto dessas perguntas, talvez seja necessário indagar, antes, quais comportamentos caracterizam atuações comprometidas com o exercício da ética nas relações entre os indivíduos, sejam elas emocionais, de lazer e, especialmente, de caráter profissional.

Considerar as influências que sofrem os comportamentos das pessoas e as decorrências deles é delinear repercussões sobre o ser e o estar no mundo de indivíduos em relação. Esclarecer o que está abarcado nos comportamentos profissionais do psicólogo pode orientar, educar e indicar aos estudantes e profissionais do âmbito *psi*, psicólogos, psicanalistas, psiquiatras e outros que atuam no campo da saúde mental (Brandão, 1998, p. 5), um repertório adequado e suficiente para análise e avaliação de custos e benefícios implicados num contrato de trabalho, formal ou tácito, entre as partes envolvidas. A aprendizagem de tal repertório, durante o processo de capacitação profissional do psicólogo tem a pretensão de fazer diminuir a insegurança relacionada à responsabilidade assumida pelos profissionais sobre seus clientes e pelo trabalho desenvolvido, diminuindo, também, a função coercitiva e punitiva de órgãos institucionais.

¹ A apresentação deste parágrafo não se destina à discussão de casos particulares nem à discussão sobre limites de desvio ou normalidade de conduta admitidas de modo diferenciado nas sociedades.

Os questionamentos acerca da dimensão ética no exercício da profissão do psicólogo não se restringem a produzir resultados satisfatórios somente à academia e à organização da classe profissional. A sociedade para a qual o trabalho é realizado, seja ela representada no atendimento individual, na empresa, na escola, no hospital ou em qualquer outro campo de atuação, também se beneficia. Os benefícios aparecem na promoção da qualidade dos serviços prestados, na qualificação do profissional, entre outros. Entretanto, a apresentação dos benefícios e também dos custos implicados na relação profissional nem sempre é realizada, discutida e ponderada. Ambos, muitas vezes, permanecem “diluídos” tanto para o profissional quanto para o cliente. O que caracteriza custos e benefícios em uma relação de trabalho? Há custos envolvidos, sim, mas é possível que suas repercussões sejam evidenciadas em maior ou menor grau em relação aos benefícios? De que modo e com que critérios essas relações podem ser avaliadas?

Quando os vocábulos custos e benefícios surgem em um discurso, a tendência de atribuir significado a eles remonta, muitas vezes, a concepções de bem e mal, de bom ou mau, explícitas, principalmente, nos âmbitos religioso e legal, congruentes com o exercício da moral. A necessidade de desvincular a noção de moral da dimensão ética de comportamentos deve-se ao fato de que avaliação e julgamento constituem processos distintos. Inferir que algo é “bom” ou “mau” é diferente de distinguir, identificar, avaliar, ponderar e decidir por aspectos relativos a “custos” e “benefícios” relacionados a esse “algo”. É na avaliação e ponderação desses dois conjuntos implicados em qualquer relação que o exercício da Ética, como dimensão do comportamento, se apresenta.

Para ser possível investigar a dimensão ética do comportamento e o que pode ser desejado, de modo geral, do compromisso profissional do psicólogo, é necessário, em uma etapa inicial, distinguir os campos da moral, da legalidade e da ética. A relação entre os termos e a interdependência que os caracteriza não autoriza o uso dos mesmos como sinônimos, nem a sua confusão. Etimologicamente os termos abrangem um mesmo fenômeno²; conceitualmente delimitam esferas específicas desse fenômeno. Saber diferenciá-los possibilita a identificação de elementos, de variáveis constituintes de cada termo, o desenvolvimento de estratégias para sua explicitação (ou seja, aspectos encobertos ou muito sutis tornam-se mais perceptíveis), e posterior avaliação da “obediência” às instâncias que representam tais conceitos.

² Os termos moral (vocábulo latino *mores/morales*) e ética (vocábulo grego *ethos/ethiké*) têm suas raízes em palavras que significam costumes (Cesarino et al, 2002).

1.1 “Intimidades” entre moral e ética

As especificidades do campo da ética se encontram confundidas com os limites do campo da moral e da legalidade. Isso decorre da associação entre o conjunto de usos, costumes e valores e o conjunto de sistemas de penalidades, normas, códigos, regras e leis que permeiam as relações sociais desde o surgimento das primeiras sociedades. A organização dessas sociedades foi em torno de objetivos comuns e da utilização de padrões comportamentais que visavam equilíbrio, funcionamento e continuidade do grupo. Tendo em vista a diversidade e a possibilidade de conflitos, e com o intuito de resguardar interesses do grupo social envolvido, foram institucionalizados agentes organizadores e controladores, como o Governo, a Igreja, a Escola e os sistemas econômicos. Na observação dessa configuração, ficam destacados três elementos fundamentais – valores, padrões comportamentais e agentes organizadores e controladores – que constituem temas nucleares de discussões, com resultados ora consensuais, ora polêmicos, acerca dos conceitos de moral, ética e legalidade.

Os limites entre “moral” e “ética” são tênues. Ambas as instâncias referem-se ao conjunto de valores, geralmente escamoteado, vigentes, mas nem sempre evidenciados que permeiam as ações sociais dos indivíduos. O que as diferencia é o modo de relação, tanto da moral quanto da ética, para com o conjunto desses valores. A moral é constituída de valores concernentes ao bem e ao mal, ao permitido e ao proibido, à normatividade social, aos costumes, normas e regras que permeiam o cotidiano e que visam orientar as relações entre os sujeitos. Não é única, nem universal. Pressupõe a livre escolha dos indivíduos e é íntima. A ética, por sua vez, é a filosofia moral, a discussão, a problematização e interpretação de valores morais (Medeiros, 2002). A característica da ética é o exercício da problematização e avaliação dos componentes da ação da qual o indivíduo é sujeito. Não é isenta de valoração, pretende também o *bem*. Entretanto, para Rios (2001), o *bem* não é entendido como entidade abstrata, metafísica, mas sim como resposta a necessidades construídas historicamente pelos homens em sociedade. Assim, a dimensão ética fica especificamente perceptível. Não basta a ação boa ou o bem agir na direção única de um só interessado. É necessário o questionamento crítico da ação e de sua qualidade referente a todos os envolvidos (Banaco, 2002).

Um dos aspectos que ressaltam os limites confusos entre a moral e a ética é a estreita relação entre esses termos evidenciada no trabalho de Brandão (1998) quando atribui o interesse atual pela ética à falência de valores modernos, tais como a razão (que absolutiza verdades) e a universalidade (que tem como exemplo o ideal iluminista de “Liberdade,

Igualdade e Fraternidade”), e da ética naturalista, a-histórica, geral, independente de contingentes particulares, que busca na natureza os fundamentos da vida moral (por exemplo: o homossexualismo não é natural, o que é natural é a heterossexualidade). Ao desconsiderar a acepção naturalista do termo ética, Brandão (1998) defende uma ética que considere o contexto sócio-histórico e a interdisciplinaridade na qual “vários saberes se cruzam e criam novas verdades” (p. 8). Essa ética perpassa por valores pós-modernos como heterogeneidade, fragmentação, indeterminação, descontinuidade, diferença e alteridade e pressupõe que todo e qualquer juízo é resultado de crenças. Nesse caso, o que diferencia a moral da ética? Em ambas as caracterizações (ética naturalista e ética historicista), a ética se estabelece e se mantém nos e pelos *valores* vigentes, se diferenciando somente na consideração do contexto sócio-histórico, assumindo a não universalidade da ética, e exigindo cuidados a respeito de posições relativistas (“tudo é possível, tudo é ético”). Assim, para Brandão, ética e moral são sinônimos.

As associações e o reconhecimento das diferenças entre moral e ética não são demonstradas com clareza e precisão. Como exemplo, Teixeira (1999) apresenta duas possibilidades de conceber o que é ética: uma defende a reflexão crítica sobre o comportamento e outra sobre os valores. Sua posição deriva da análise dos conceitos de ética apresentados pelo professor Antônio Bento Alves de Moraes³ e por Jean Bernard⁴. Segundo Teixeira, Moraes recorre às origens etimológicas das palavras para definir moral (latina *mores*: costumes) e ética (grega *ethos*: condutas consagradas pelos costumes) e apresenta: “Moral significa valores consagrados pelos usos e costumes em uma determinada sociedade ou momento histórico. Ética significa juízo, reflexão crítica sobre valores; um julgamento onde os valores morais podem entrar em jogo” (citado por Teixeira, 1999, p. 77). Nesse discurso, Teixeira indica a associação da ética a juízo e julgamento, de categoria moral e legal. Para Bernard, a ética é garantia resultante da boa conduta da alma, “que determina o lugar certo de qualquer coisa (e de qualquer ato) no mundo... [esta] implica uma reflexão crítica sobre os comportamentos e tem por objeto a relação da alma com o meio” (citado por Teixeira, 1999, p. 77). É possível a existência de duas éticas, uma voltada à reflexão crítica de valores e outra voltada aos comportamentos? No que consiste a reflexão crítica? Que comportamentos constituem a ética e como ela é avaliada?

³ Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa em Odontologia de Piracicaba (a referência não identifica o período).

⁴ Presidente da Comissão Francesa para a Ética das Ciências e da Academia Francesa das Ciências (a referência não especifica o período).

A moral se distingue da ética por atribuir juízo de valor a comportamentos. Entretanto, anterior a esse juízo, a relação entre o sujeito agente e sua ação, seja ela direcionada a um outro sujeito ou a um objeto, e até mesmo para consigo, já existe. A ética como processo contínuo de problematização e avaliação não permite que as decorrências da relação sejam naturalizadas, ou seja, não precisam ser aprendidas nem justificadas e absolutizadas. É na observação da relação que a ética se manifesta. O resultado de seu exercício é a elevação dos benefícios e a conseqüente diminuição dos custos para os envolvidos na situação de trabalho.

Separar comportamentos de valores, quando é assumido o pressuposto de que os comportamentos são influenciados e perpassados por valores, parece ser incoerência. Assumir que o exercício ético é o exercício de valores vigentes, também. Estabelecer as relações entre eles ou identificá-las, bem como as variáveis que as compõem, avança o conhecimento, segrega cada elemento a seu nicho conceitual, desmistifica a confusão em que se inserem as discussões acerca das especificidades dos termos moral e ética e as relações de poder atribuídas a eles. De modo semelhante, inicia as elucubrações referentes à atribuição de *status* legal a valores morais e a determinadas condutas éticas.

1.2 “Intimidades” entre legalidade e ética

As especificidades do campo da legalidade e da ética, assim como da moral e da ética, também se confundem. O primeiro aspecto a ser considerado é a impressão de noções de bem ou mal, de bom ou mau, de apropriado ou inapropriado, próprias da moral, às especificações legais. O segundo, e não de menor relevância, é a caracterização de proposições éticas na forma de códigos de ética profissionais sob jugo da legislação profissional. O legal se apresenta como valor, a ética como especificação legal. O caráter definidor dessa apresentação não é de organização do grupo ou de sua educação/orientação, mas se define pela postura coercitiva e punitiva: a conduta humana está sujeita a julgamentos.

A tarefa de discernir os espaços relativos à legalidade e à ética exige, em princípio, esclarecer o que se entende por legalidade. A legalidade refere-se a uma instância das relações sociais que, por meio de leis e códigos, expressa direitos, deveres e responsabilidades de um grupo e ao grupo social. Suas especificações são denominadas normas jurídicas e se materializam na forma de diretrizes e enunciados. São impostas por um órgão superior, obrigatória a todos, cuja desobediência implica em alguma forma de sanção. O conjunto

dessas especificações legais representa valores (morais) ora vigentes na sociedade ou aqueles que em algum momento do desenvolvimento dessa sociedade tenham sido instituídos.

A legislação e os códigos de ética profissionais, constituintes da Deontologia⁵, pertencem à categoria das normas jurídicas (Medeiros, 2002). O exercício da problematização e avaliação dos componentes de uma relação são substituídos pela obediência a instâncias que têm o poder de julgar e atribuir valor a essa mesma relação. O caráter desse julgamento é dicotômico: certo ou errado; bom ou mau. Deixa de ser ética e passa a ser moral. Entretanto, é desse modo que o exercício da ética nas condutas profissionais tem sido garantido e, muitas vezes, confundido. Por meio de prescrições, normas, códigos, leis fiscalizadoras, a ação é legitimada e submetida a medidas e avaliações que apenas prevêm consequências para os comportamentos indesejados, pretendendo, assim, controlá-los por meio de ameaças, de imposições e punições (Teixeira, 1999; Banaco, 2002).

A eficácia dos procedimentos de organização e controle é constantemente problematizada. Medeiros (2002) defende que, para a demarcação de uma postura profissional ética, as normas e prescrições são insuficientes, pois não respondem a todos os aspectos relacionados à ética e inibem a reflexão sobre a moral que é princípio da ética. Teixeira (1999) afirma que recursos como o Código de Ética e a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde para pesquisa com seres humanos não garantem o controle do comportamento ético de profissionais e podem comprometer a efetividade do controle pretendido. Os comportamentos de seguir regras e leis exigem a apresentação de contingências ambientais (físicas e sociais) complexas e a delegação desse controle a instituições amplia a cadeia de elos de poder, fortalecendo-o, aumentando as hierarquias e a opressão burocrática. Moraes (2001), de modo semelhante a Medeiros (2002), afirma que os Códigos de Ética e as resoluções “explicitam regras de conduta, mas poderão não ter utilidade, já que essas regras não serão seguidas, se não existirem razões para segui-las. Essas razões não se encontram dentro do indivíduo como uma propriedade ou característica sua, mas nas fontes de controle social” (p. 65). Corroborando essa noção, Skinner (citado por Teixeira, 1999 e Banaco, 2002) entende que moralidade e justiça não são possessões pessoais e sim produtos de contingências sociais especiais.

Confundida com aspectos legais, a Ética tem sido difundida por meio de enunciados organizados em códigos, que por vezes, adquirem poder de legitimar e controlar condutas, além de prescrevê-las. As orientações passam a ser normas obedecidas por esquivas das

⁵ Ciência dos deveres profissionais.

sanções e punições que ameaçam, ao invés de serem controladas pelas consequências e produtos relacionados à observação dessas orientações. Embora importe saber que implicações têm a assunção da Ética como legalidade sobre as profissões, em especial sobre Psicologia, parece ser necessário indicar novos meios para a proposição, orientação e controle de comportamentos profissionais que atendam a uma dimensão ética. Especificar o que constitui a profissão em análise é um “desvio” importante a essa pretensão.

1.3 Psicologia como área de conhecimento e profissão, a especificação do fenômeno psicológico e a identificação da dimensão ética no comportamento profissional

A Ética, ao transcender os limites que estabelece com a moral e com a legalidade, insere-se como componente essencial de legitimação de exercícios profissionais, junto a dimensões como técnica e política, por exemplo. Em geral, é apresentada de forma descritiva e prescritiva em enunciados de termos deontológicos que agregam princípios, valores, regras e orientações pertinentes a profissionais de um campo de atuação. Na Psicologia, esse conjunto de enunciados aparece em dois modelos de organização deontológica: no Código de Ética Profissional dos Psicólogos e no Guia de Orientação e Fiscalização do Exercício Profissional do Psicólogo. A especificação de condutas éticas na forma de enunciados e leis a serem cumpridos torna-as passíveis de julgamento legal e julgamento moral. Entretanto, agir eticamente não é apenas uma mera ação ou repetição de certos “deveres”. A Ética não é a conduta própria, mas uma dimensão das relações entre ações que as pessoas realizam e circunstâncias em que as realizam. Para ser possível distinguir a Ética da moral e da legalidade, e assumi-la como dimensão constituinte de comportamentos, entre eles os comportamentos profissionais do psicólogo, é preciso esclarecer o que se configura como fenômeno de interesse à área de conhecimento e ao campo de atuação da Psicologia.

A partir do séc. XIX, a Psicologia, que até então era investigada pela Filosofia, passa a ser interesse da fisiologia e da neurologia e adquire *status* de ciência. O conhecimento “psicológico” passa a ser organizado e sistematizado por métodos e regras básicas e recebe a consigna de *científico*. A Ciência, tal como a Filosofia, a Religião, a Arte e o Senso-comum, é uma forma particular de conhecer, descrever, intervir e interpretar a realidade. O objetivo principal das formas de conhecer é produzir conhecimento sobre os fenômenos e sobre as relações entre eles. A Ciência busca a correção crítica de suas próprias produções, resultantes de investigações apuradas que respeitam um dado método (Botomé e Kubo, 2002).

Do latim *scire*, ciência significa conhecimento ou sabedoria. Entretanto, conhecimento e saber são produtos de um processo chamado *fazer ciência*. Esse *fazer ciência* obedece a uma série de critérios tais como a eleição de um objeto de estudo, a utilização de um método científico, a generalização das descobertas e a comunicação dessas. O objeto de estudo, em geral, está relacionado a um aspecto da realidade que instigue questões de investigação relevantes social e cientificamente. A tentativa de compreensão ou explicação do fenômeno investigado (ou de seus determinantes) é realizada por meio do método científico que pressupõe a descrição dos procedimentos adotados pelo pesquisador em detrimento de outros possíveis, esclarecendo critérios adotados e variáveis controladas. A generalidade do conhecimento revelado pela análise dos dados encontrados por meio do método estabelece garantias de que ele seja válido em situações que apresentem as mesmas condições ou condições análogas sob as quais o objeto de interesse foi investigado (o mesmo fenômeno, os mesmos critérios e variáveis sob controle e os mesmos procedimentos de análise).

As principais finalidades de comunicar descobertas são avançar o conhecimento já existente, seja produzindo novos conhecimentos ou utilizando diferentes métodos (relevância científica), para promover melhorias referentes à qualidade de vida nos seus diversos âmbitos (físico, social, econômico, político, psicológico, afetivo) e tornar o conhecimento produzido acessível a diferentes grupos da sociedade. A divulgação desse conhecimento é denominada por Carvalho e cols. (2000) de exercício da intersubjetividade, “isto é, da garantia de que o conhecimento está sendo colocado em discussão e que qualquer cientista pode ter acesso a ele” (p. 14).

O objeto de investigação das Ciências Humanas é o Homem. Como objeto complexo, multideterminado e “passível” de relações diversas, seu estudo está fragmentado, por exemplo, na Antropologia, na Economia, na Sociologia, na Psicologia. “*O que*”, especificamente, cabe à psicologia investigar? O que distingue o “olhar” da Psicologia sobre o Homem são o fenômeno psicológico e os processos relacionados a ele. Esses, além de serem o núcleo de investigação científica da Psicologia, são o foco para qual estão direcionados o exercício profissional da Psicologia. No Brasil, a profissão de psicólogo foi regulamentada pela Lei 4119/62 de 1962 e instituída de maior legitimação em 1971 com a criação dos Conselhos Federal e Regionais de Psicologia e em 1975 com a divulgação do primeiro Código de Ética Profissional dos Psicólogos (Pereira e Pereira Neto, 2003). O reconhecimento de uma profissão pressupõe a existência de um conhecimento sistemático que requer aprendizagens direcionadas às teorias e atividades práticas; a conferência de autoridade em

função de um conhecimento especializado; afirmação social dessa autoridade; a existência do código de ética profissional cuja função é reguladora das relações entre os profissionais e seus clientes; e uma cultura profissional (Holanda, 1997). A profissão de psicólogo pode ser caracterizada pela aplicação social do conhecimento produzido pela ciência psicológica (Weber e cols, 1996). A coexistência de uma ciência e de uma profissão que pressupõe a utilização do conhecimento produzido por essa ciência sob uma mesma denominação, no caso a Psicologia, permite evidenciar algumas características, problemas e equívocos importantes à discussão sobre a formação de profissionais nessa área de conhecimento e de atuação.

É comum encontrar o substantivo Psicologia associado a outros termos, como os adjetivos Social, Jurídica e os substantivos Clínica, Inteligência, entre outros. Essa associação de termos revela que há, primeiro, a inexistência de um critério claro e comum para a classificação da Psicologia e que, segundo, o substantivo ou adjetivo que segue o termo Psicologia destaca o recorte no universo da ciência e prática psicológica que está sendo referenciado em determinado momento e contexto. Duran (1983) ao apresentar essa peculiaridade da ciência psicológica em relação a definição de Psicologia Social afirma que esse modelo de nomeação, “um tanto arbitrária e caótica” (p.2), embora tenha significados históricos, não se constitui como modelo de classificação da Psicologia, mas como fator de fragmentação e de interferência nos propósitos científicos da Psicologia. A ênfase na nomeação da Psicologia é encontrada, assim, na especificação do método (Psicologia Experimental); na especificação de variáveis em exame (Psicologia do Desenvolvimento); de conceitos abordados (Inteligência) ou escolas psicológicas, entendidas como posicionamento teórico, (Psicologia da Gestalt); de contextos ou tipos de aplicação do conhecimento psicológico (Psicologia Escolar, Psicologia Jurídica, do Trânsito, Clínica).

A “confusão” na nomeação dos “estratos” conceituais, contextuais e processuais da Psicologia pode ser decorrência da indefinição do que seja fenômeno psicológico e dos processos que o envolvem e que são pertinentes e apropriados ao exame da ciência psicológica e da profissão de psicólogo. Bock (1997), em artigo que relaciona as noções de fenômeno psicológico e com propostas de formação em Psicologia declara que

“O fenômeno psicológico tem sido visto de forma abstrata. Ora como manifestação de processos internos, ora como produto de vivências externas, ora como conteúdo do mundo interno, ora como processo, mas sempre visto de forma abstrata e naturalizante. O fenômeno é visto como algo da espécie humana, característica universal da espécie e aparece definido por um número enorme de palavras e expressões como, por exemplo: manifestações do aparelho psíquico,

individualidade, subjetividade, mundo interno, manifestações do homem, pensar e sentir o mundo, consciência, inconsciente, vivências, engrenagens de emoções, motivações, comportamentos, habilidades e potencialidades, experiências emocionais, conflitos pulsionais, psique, pensamento, sensações, entendimento de si e do mundo, manifestações da vida mental, tudo que é percebido pelos sentidos” (Bock, 1997, p.38).

A variedade de termos creditados a fenômenos psicológicos parece ser justificativa para a assunção, não de uma ciência psicológica, mas de ciências psicológicas em desenvolvimento. As controvérsias e desacordos sobre o que seja o fenômeno psicológico deram ensejo a criação de múltiplas “escolas psicológicas”. Cada “escola psicológica” que pretende a Psicologia como ciência estrutura seus conhecimentos e sistematiza argumentos em torno de uma concepção de Homem, de seu desenvolvimento, de mundo e de “métodos” que possibilitem a investigação do que consideram fenômeno psicológico e que subjazem a orientação de sua “prática” profissional.

Duran (1983) acredita que as questões metodológicas específicas a cada “escola psicológica” são as razões de divergências entre elas e que a razão de consenso entre as mesmas é “o estudo do comportamento de organismos individuais, em que pesem algumas dificuldades relativas à maior especificação do termo comportamento e à sua abrangência” (p. 01). Para Bock e cols. (1996), a falta de consenso sobre a especificidade do objeto da Psicologia deve-se essencialmente a dois aspectos: o primeiro refere-se à identificação do pesquisador (e sua possível confusão) com o objeto a ser investigado; o segundo diz respeito às diferentes concepções de homem, de mundo e de natureza adotadas pelos pesquisadores de qualquer área. Ferreira (2001), em ensaio “Por que existem tantas psicologias?”, discorda quanto ao consenso indicado por Duran e afirma que as divergências que perpassam as preocupações relativas a inexistência de uma “unidade” da Psicologia, importantes contra a estagnação de um paradigma, abrangem desde a natureza do saber psicológico até a definição do que é a Psicologia e de sua linguagem⁶. A consequência dessa divergência, ao invés de trazer contribuições à ciência psicológica, a fragmenta. Para Ferreira (2001), “o que a Psicologia acaba realizando na busca de sua cientificidade é se aproximar de imagens, metáforas, objetos, métodos e questões de outras ciências, capturando-os a fim de se pôr à distância de qualquer subjetivismo, e ‘objetando’ o próprio sujeito” (p.14). Apesar da estreita relação da Psicologia com a Filosofia, com a Arte, com a Religião e o Senso comum, as

⁶ “O que está em questão na Psicologia é sua própria definição, sua linguagem, o que a caracteriza como ciência, o que ela deve estudar (seus objetos), como estudá-los (seus métodos), e a partir de que questões (sua problemática)” (Ferreira, 2001, p. 11).

escolas que pretendem a Psicologia como ciência⁷ estruturam seus conhecimentos e métodos em matrizes, ainda incipientes, que refletem sua concepção de homem, de teoria de personalidade e do desenvolvimento do homem no mundo.

Bock e cols. (1996) numa tentativa de definir em introdução à Psicologia a noção de fenômeno psicológico afirmam: “Os ‘fenômenos psicológicos’ referem-se a processos que acontecem em nosso mundo interno e que são construídos durante a nossa vida. São processos contínuos, que nos permitem pensar e sentir o mundo, nos comportarmos das mais diferentes formas, nos adaptarmos à realidade e transformá-la” (p. 23). A expressão “processos contínuos” e os verbos “comportar” e “transformar”, presentes na segunda construção frasal da definição, são elementos importantes para o entendimento do que é considerado fenômeno psicológico pela Análise Experimental do Comportamento. Para essa “escola psicológica”, o Homem é um organismo vivo em contínua interação com o meio. Ao interagir com o meio, comporta-se e transforma o mundo e a si mesmo. O fenômeno de excelência que cabe à Psicologia investigar e sobre o qual deve intervir profissionalmente é o comportamento de organismos (Skinner, 1969, 1974; Catania, 1999; Matos, 2001; Botomé, 2001).

À concepção de Homem subjazem outros pressupostos da Análise Experimental do Comportamento. O primeiro pressuposto está na assunção de que o comportamento de organismos é constituído por diferentes elementos, passíveis de decomposição, significado próprio do termo “análise”. O segundo diz respeito à descoberta, controle e manipulação de variáveis que constituem seu fenômeno de estudo pelo método experimental. Embora não possa ser evidenciado por meio dos termos que dão nome a essa “escola psicológica”, existe a premissa de que os comportamentos são aprendidos e que constituem um variado repertório apropriado, desenvolvido e utilizado pelo organismo desde sua história filogenética (Skinner, 1966; Catania, 1999; Matos, 2001).

O conceito de comportamento tem sido aperfeiçoado desde as primeiras descobertas realizadas pelo fisiologista Pavlov, no fim do séc. XIX e início do séc. XX. Botomé (2001) sistematiza as principais revelações, problemas, contribuições e avanços do processo de evolução desse conceito, a partir do conhecimento produzido por Skinner (1938-1969) – cientista que mais contribui em seu exame – e outros autores como Schick (1971) e Catania (1973). Posterior a essa síntese, o autor examina a noção de comportamento que tem

⁷ Como ciência e não como cientificismo que no dicionário da língua portuguesa, significa “confiança ilimitada no potencial da ciência para resolver os problemas humanos”. Este significado parece abarcar o sentido de tomar como verdade, praticamente indiscutível e absoluta, teorias conhecidas para explicar fenômenos psicológicos em detrimento do fazer novas investigações. Neste sentido, o cientificismo é a sacralização do existente.

orientado os profissionais de Psicologia com base nos conhecimentos produzidos pela Análise Experimental do Comportamento.

O comportamento de organismos vivos é eleito como o fenômeno psicológico por excelência. Como núcleo do exame, da investigação e da intervenção profissional do psicólogo, constitui-se base dos processos chamados psicológicos. Definir o que é comportamento, todavia, não é uma tarefa fácil. Essa dificuldade está relacionada intimamente com a limitação de termos lingüísticos comuns, claros e significativos que “retratem” com fidedignidade, objetividade e validade o fenômeno observado. Soma-se ao problema da linguagem o próprio comportamento de definir. Uma definição, em tese, deve garantir a explicitação das “características, propriedades ou ‘atributos’ essenciais àquilo que é objeto de definição” (Botomé, 2001, p. 5). Entretanto, é necessário considerar que uma definição está circunscrita, na maioria das vezes, à ênfase de uma ou mais características do objeto relevantes à função da definição, a contextos específicos e a determinado espaço social, histórico e científico. O terceiro elemento dessa dificuldade reside no fato de que para definir comportamento é preciso explicitar os componentes de suas relações, porque cada comportamento é um particular que só pode ser definido considerando a descrição de seus componentes, seus caracteres e sua função.

Componentes Tipos de Relação	SITUAÇÃO (O que acontece antes ou junto à ação de um organismo)	AÇÃO (Aquilo que um organismo faz)	CONSEQÜÊNCIA (O que acontece depois da ação de um organismo)
1	→		
2		→	
3	←		
4		←	
5	→	→	
6	←	←	
7	←→	←→	←→

Figura 1.1 Diferentes tipos de relações básicas entre os três tipos de componentes de um comportamento. Reproduzido de Botomé (2001, p. 701).

Os três componentes que compõem um comportamento são, respectivamente, a situação, a ação e a consequência. Situação e consequência precisam o ambiente em que a ação do organismo ocorre. É considerado ambiente, na Análise Experimental do Comportamento, tudo o que acontece antes da ação ou junto a ela – identificado pelo termo situação; e o que acontece depois de modo imediato ou não a essa ação – chamado consequência (Botomé, 2001, p. 17). A ação, indicada na terceira coluna da Figura 1.1 como aquilo que o organismo faz, são respostas ou atividades que o organismo é capaz de apresentar. É característico o uso de verbos na explicitação da ação, especialmente em sua forma infinitiva.

Verbos são utilizados tanto para indicar uma ação que compõe um comportamento quanto para expressar o próprio comportamento de um organismo. O equívoco usual de considerar ação do organismo como comportamento ou vice-versa pode ser em parte explicado pelo fato de que as expressões verbais que designam um comportamento, ora destacam a ação do organismo, ora uma das relações estabelecidas entre os componentes (situação e ação ou ação e consequência). Assim, a exigência de explicitar os componentes envolvidos na relação do fazer do organismo em um ambiente é tarefa fundamental. Na Figura 1.1, os números em ordem crescente indicam cada um a ênfase possível que um verbo pode destacar ao designar um comportamento. A representação feita sob o número sete sintetiza o processo de inter-relação ou interação que os componentes de um comportamento assumem em determinada circunstância.

Comportamento, como fenômeno psicológico, pode ser definido como um sistema de micro relações entre um ambiente que apresenta certos estímulos, uma ação ou resposta (classe de) do organismo, dada a esse ambiente, e as consequências ou produtos dessa ação sobre o ambiente anterior e sobre o próprio organismo. A Psicologia, como área de conhecimento, investiga e organiza descobertas sobre o fenômeno psicológico, os processos nos quais ele participa e as suas relações com outros fenômenos. Como profissão, os comportamentos dos organismos constituem o objeto sobre o qual um psicólogo intervirá. Além disso, é por meio de comportamentos profissionais que o psicólogo atua. Será possível que comportamentos possam ser adjetivados pelo termo “ético”?

1.4 Ética e dimensão ética do comportamento: mesmo fenômeno ou “duas faces da mesma moeda”?

É possível caracterizar um comportamento, ou uma classe de comportamentos, como sendo ético? A resposta pode ser “sim”, e essa parece ser adequada. Mas ela não é tão simples. Para que isso ocorra parece ser necessário esclarecer duas concepções distintas sobre ética profissional. A primeira delas considera que a ética é *reflexão crítica sobre a moral ou sobre a conduta*, assim, o comportamento “refletir” poderá ser chamado de ético desde que apresente características de crítica, embora o termo “crítica” não seja definido nessa concepção. A segunda considera que a ética é *a representação moral de comportamentos e condutas estabelecidas em códigos e leis*, deste modo, o comportamento de representar (obedecer?) a essas especificações (códigos e leis) é ético. Qualquer que seja a concepção subjacente às práticas profissionais, elas carecem de exames mais cuidadosos acerca dos significados das expressões utilizadas para caracterizá-las, ou das possíveis decorrências da assunção de uma ou outra concepção. Algumas perguntas revelam análises importantes a serem feitas em relação às diferentes concepções do que seja ética ou ético: Será que basta o atendimento de certas prescrições para que um comportamento seja apreciado como ético? O que é reflexão crítica e como pode ser evidenciada em comportamentos finais que recebem o *status* de ético ou de não ético?

Para Teixeira (2002), o comportamento ético se apresenta como ético quando há atribuição de direitos individuais e grupais, o reconhecimento desses direitos e a exigência por seu respeito no exercício da cidadania. Segundo essa autora, o compromisso para com os direitos individuais e coletivos permitiria a abolição da necessidade de códigos e comitês de controle. Mas, de quem é a responsabilidade de outorgar direitos? Como reconhecê-los?

A imputação de *status* ético a comportamentos é uma atribuição relativa de quem tem poder e o exerce. É, também, o resultado de crenças que defendem uma única ética: universal, absoluta e legal. A ética, então, é uma entidade que toma formas. Uma forma que a ética pode assumir, no âmbito profissional, é de ser composta por enunciados. O conjunto desses enunciados constitui o código, guia de orientação e, em especial, de fiscalização das condutas e posturas assumidas pelos profissionais para a preservação da moral e obtenção de idoneidade individual e coletiva. São considerados comportamentos éticos as condutas e posturas de observação e obediência a essa prescrição legal – código de ética (Banaco, 2002; Medeiros, 1999). As infrações éticas, por exemplo, são decorrências dessa lógica: apenas se

configura uma infração ética, por exemplo, na Psicologia, quando, a partir de uma denúncia, são apurados elementos que comprovem infração ao código de ética da profissão.

Assumir que qualquer comportamento apresenta, entre outras dimensões, uma dimensão ética em seu bojo parece ser mais coerente no sentido de que não atribui excelência somente a um aspecto de toda complexidade envolvida nos comportamentos (ou legal ou moral). O filósofo Mário Sérgio Cortella (1999) corrobora essa idéia e a descreve em forma de exemplo cotidiano:

Vá ao supermercado, e pare na seção de primeiros socorros. Você está procurando aquele curativo famoso, e finalmente você o encontra, ‘a lá ó!’... mas você quer o cor da pele... pele de quem? qual cor da pele? a cor da SUA pele, ou a do seu filho? quantas cores de pele existem no mundo dos band-aids? O curativo cor da pele na China estranhamente é da mesma cor do curativo cor da pele na Noruega, que, olha só a coincidência, é da mesma cor que o curativo cor da pele no Zimbabwe, que sem querer é da mesma cor que o curativo cor da pele no Brasil... Não, mas você tem a liberdade de escolha quando quer um curativo cor da pele. (...) No mesmo mercado, a senhora dona de casa está na seção de limpeza. Ela já escolheu seu papel higiênico (aquele que tem um bebê louro de olhos azuis de não mais que 10 meses na embalagem, e sabem por quê? Porque todos os bebês de 10 meses são louros de olhos azuis e todos sem exceção usam aquele papel higiênico), e ela dá uns 5 passos para o lado e pega aquele papel higiênico avulso, cor de rosa, o famoso ‘lixa’. Este é para a empregada... ‘- Tá bom prá ela! Na roça ela nem isso tinha!!!’ exclama a senhora para o marido. ‘- Além do quê é mais barato!’... e no caixa a conta total foi de R\$ 500,00... mas graças à economia de menos de R\$ 1,00 propiciada pelo papel higiênico da empregada.

A ética, nesse exemplo, não está expressa em nenhum código, mas obedece a relações estabelecidas entre sujeito e objeto e sujeito e sujeito. Não é entidade que rege e legitima a ação, mas a dimensão que perpassa todos os aspectos dos comportamentos das pessoas envolvidos na ação, como história pessoal, história social, fim desejado, entre outros. A dimensão torna-se perceptível ao examinar “facetas” diferentes que os comportamentos das pessoas apresentam, quaisquer que sejam eles. Cabe esclarecer que todos os comportamentos ou classes de comportamentos apresentam diferentes dimensões em sua constituição. Assim, o comportamento de comprar, por exemplo, apresenta entre outras dimensões: uma dimensão social, outra política, outra estética e ainda uma outra ética. Entretanto, em cada classe de comportamentos é possível identificar determinados comportamentos que caracterizam diferentes dimensões constituintes desses. As classes de comportamentos profissionais teriam, então, comportamentos “chaves” que identificariam e caracterizariam sua dimensão histórica, filosófica, técnica e sua dimensão ética, por exemplo.

Rios (2001) declara, de modo enfático, a existência de duas dimensões no exercício profissional: a dimensão técnica, comprometida com os conhecimentos e procedimentos da profissão, e a dimensão política, associada à identificação de intencionalidade do exercício profissional. Entre essas duas dimensões sugere a presença de uma dimensão mediadora, a dimensão ética. Para essa autora, o que caracteriza a dimensão ética é a reflexão crítica sobre a ideologia que perpassa a sociedade e sobre os valores e costumes presentes na ação, e que se encontra expressa “*na escolha técnica e política dos conteúdos, dos métodos, do sistema de avaliação. O educador como profissional é portador de valoração em sua prática*” (p. 67). A dimensão ética do exercício de uma profissão dá garantias e segurança ao indivíduo de sua competência para atuar, por meio de “*uma visão clara, abrangente e profunda do papel que desempenha e deve desempenhar na sociedade*” (p. 10).

A dimensão ética se caracteriza como a problematização sistemática – atitude crítica e filosófica – dos valores, costumes e condutas que fundamentam e subjazem à prática profissional e que constituem a ideologia que permeia as relações sociais e do homem para com o mundo. Essa caracterização assume o pressuposto de que a ética é a reflexão crítica sobre os valores e comportamentos presentes nas relações do homem com o mundo e com outros homens. A reflexão crítica, a problematização, se dá a partir da concepção de *práxis*. O conceito de *práxis* “compreende três momentos: agir, refletir criticamente sobre a ação e voltar a agir, levando em conta a reflexão feita (...) Em cada um desses três momentos será necessária uma interação com os demais colegas que constituem a instituição e com o melhor do conhecimento existente” (Botomé, 2000, p. 12). Assim, é preciso considerar uma atuação, caracterizá-la começando pela identificação de seus agentes e da conduta deles; avaliar os determinantes de suas ações; controlar variáveis e evidenciar os valores presentes; agir e participar de um contínuo processo de *feedback* que autoriza o “próximo passo”.

O processo de reflexão crítica sobre a ação, em especial sobre a atuação profissional, expõe os sujeitos envolvidos às responsabilidades imputadas pelo próprio contexto da atuação e pela relação estabelecida entre os sujeitos da ação. O resultado esperado pelo exercício da *práxis* seria, desse modo, fazer diminuir o *status* de poder, assumido geralmente por um agente detentor de um suposto conhecimento exclusivo, equilibrando assim as relações de poder; a auto-proteção ou *resguardo* individual, no qual enfatizam-se conquistas pessoais em detrimento de conquistas sociais (Banaco, 2002); as rotinas de justificação da ação, que tendem a escamotear o processo entre o discurso e a ação. Permeada pela *práxis*, a ação estaria comprometida, em especial com a técnica e com a política, no sentido de que o sujeito

age de forma consciente, intencional e livre (liberdade como articulação entre limites e possibilidades da ação) tornado-se responsável, comprometido com o *dever ser* e, portanto, ético.

Se a ética não é somente uma entidade que permeia as relações, se não se esgota na obediência a códigos e leis, nem é a moral aplicada, mas uma dimensão do comportamento humano que depende de seu contexto, das relações interdependentes e de seus conseqüentes, é possível que comportamentos correspondentes a essa dimensão sejam aprendidos? Que comportamentos são esses? Onde e em que momento essa aprendizagem seria pertinente? Parece necessário observar como tem se constituído o lidar com a dimensão ética na formação do psicólogo.

1.5 O que tem orientado o processo de capacitação profissional do psicólogo como base para caracterizar a formação ética deste profissional.

Antes de examinar aspectos da dimensão ética no processo de profissionalização de um psicólogo, parece ser importante destacar características desse processo. O comportamento como fenômeno psicológico de excelência, antes de ser núcleo de exames e de intervenções do psicólogo, é também seu modo de estar no mundo como indivíduo e de exercer sua profissão. Comportamentos profissionais são uma das tipificações possíveis das relações dos homens com seu meio. O nome dado a essa relação estabelecida entre pessoas com o seu mundo por meio de comportamentos característicos a uma profissão é atuação profissional. O indivíduo quando atua profissionalmente o faz por ter adquirido e desenvolvido capacidades para lidar com determinado fenômeno e processos a ele relacionados. Desenvolver aprendizagens significativas para lidar com comportamento e processos dos quais o comportamento é base de modo eficaz e abrangente e “prover” as condições necessárias para que tais aprendizagens aconteçam são funções dos cursos de graduação em Psicologia.

Palavras como formação, preparação e capacitação cabem à clareza do que é preconizado como função do ensino de nível superior. As expressões atuação profissional, mercado de trabalho, campo de atuação estão relacionados ao que é definido como profissão. Cada um desses termos revela uma tentativa de agregar e sintetizar especificações próprias ao seu critério de nomeação. Por isso, esses conceitos devem ter suas definições explícitas para que sejam evitadas distorções e incompreensão quanto ao seu uso e àquilo a que se referem. A

análise desses referenciais será inversa a ordem formação – atuação profissional, iniciando-se pelo conceito de área de conhecimento.

A Psicologia, assim como a Física, Química, Sociologia e Educação, por exemplo, tem sua abrangência delimitada a uma área de conhecimento e a uma profissão. A primeira é definida pela organização do que é e pode vir a ser produto da atividade de produzir conhecimentos sobre o fenômeno psicológico, sua composição e suas relações com outros fenômenos. Pode aparecer sob a forma de categorias discriminativas de sub-áreas, como Psicologia do Desenvolvimento, Social, Escolar etc., nomeadas, entretanto, sem um critério comum, tal como discutido por Duran (1983). A organização do conhecimento em sub-áreas deve-se tanto à complexidade inerente ao fenômeno de investigação quanto à especialização do conhecimento produzido. A definição de uma área de conhecimento precisa abarcar também as atividades de tornar esse conhecimento acessível e de descobrir respostas àquilo que é desconhecido e ainda um problema social (Weber e cols, 1996; PUC/PR, 2000; Botomé & Kubo, 2002). Essas características ainda não constituem suficientemente o que é reconhecido como profissão de um psicólogo.

O profissional de Psicologia usa dos conhecimentos específicos produzidos e acessíveis da área de conhecimento que tem a mesma denominação de sua profissão e de outros de diferentes áreas. Seu exercício é estabelecido pelo processo de intervir em relação ao fenômeno psicológico, seja de modo direto – a própria intervenção, ou indireto – por meio de pesquisa ou de ensino. A expressão atuação profissional é sinônima desse processo de intervir ou atuar sobre o comportamento de indivíduos ou de sistemas realizado pelo psicólogo. A ênfase dessa definição está no fenômeno de referência à Psicologia e não esgota as diferentes dimensões presentes e inerentes ao exercício da profissão de psicólogo. Para Botomé e cols (2000), o conceito de profissional foi reduzido pelo “hábito no meio acadêmico (...) ao ‘domínio de técnicas e conhecimentos’ típicos de uma profissão, para lidar com problemas conhecidos e em atendimento às demandas da sociedade, principalmente das organizações e instituições dessa sociedade” (p. 10). O destaque está nos recursos técnicos e teóricos que subjazem e “facilitam” o atuar profissional e não nas dimensões sociais (percepção das necessidades reais nem sempre demandadas), políticas (equilíbrio de poder), éticas (avaliação), ambientais, históricas, humanas entre tantas outras.

Bettoi e Simão (2000) realizaram uma investigação sobre as concepções atribuídas ao termo “profissional” por 69 alunos de primeiro ano de um Curso de Graduação em Psicologia no início e no final de uma disciplina “cujos objetivos se voltam para a formação

de psicólogos que atendam às necessidades sociais” (p.20) para verificar se as atividades de ensino propostas exerciam influência sobre as primeiras concepções. A noção de profissional subjacente a essa disciplina era: “um indivíduo que detém um conhecimento específico e sistemático e o aplica, como prestação de serviços, a todas as camadas da população sem distinção, ao maior número possível de pessoas dessa população, de forma a contribuir para a transformação do indivíduo e da sociedade” (p. 23). Esses pesquisadores descobriram que as concepções dos alunos indicavam pressupostos de definição de profissão arrolados ao sujeito (profissional) em termos de “atributos” pessoais; a ação desenvolvida; ao modo dessa ação, seu objetivo e seu beneficiário. Embora a concepção subjacente à disciplina destacasse as necessidades sociais, as ênfases das concepções dos alunos estavam relacionadas especialmente a aspectos éticos, valorativos e morais; racionais e de competência técnica; e satisfação social como “atributos” individuais do profissional, tanto no início quanto no final da disciplina. A ênfase explícita nessa concepção está especialmente no profissional que é “alguém bom por si mesmo” e que procura um curso de graduação para desenvolver habilidades que orientem e dimensionem esses valores. É possível que isso aconteça se esses indivíduos aprenderem de fato a direcionar seu trabalho às reais necessidades de sua sociedade em detrimento ao atendimento das demandas que as encobrem e minimizam.

As necessidades sociais que requerem trabalho especializado e as múltiplas possibilidades de intervenção em relação a elas são elementos que constituem o que é designado como campo de atuação profissional. Um campo de atuação é definido pela função de alterar significativamente características da natureza ou das pessoas com o objetivo de minimizar ou eliminar sofrimento e otimizar condições de vida de um determinado segmento da população. É o fenômeno e as possibilidades reais e potenciais de intervenção sobre ele que o identificam. Técnicas, instrumentos e atividades, bem como o conhecimento de diferentes áreas, são recursos utilizados pelos profissionais para intervir e para maximizar a qualidade e eficácia desse processo. Segundo Weber e cols (1996, p. 16), “o campo de atuação de um psicólogo pode ser tão amplo quanto a sua capacidade de intervir por meio do conhecimento do seu objeto de estudo, visando obter algum resultado significativo para algum segmento da população”. Pelo fato de ser definida pelas necessidades sociais de uma população sobre as quais se insere, a atuação de um profissional apresenta distinções em relação ao que é denominado mercado de trabalho.

A oferta de empregos para determinado tipo de profissional, para atendimento de certas demandas em épocas específicas configuram o mercado das profissões. O núcleo desse

conceito é a obtenção de emprego por um profissional habilitado para um cargo com a função de resolver demandas explicitadas. Essas não refletem necessariamente as necessidades sociais da população e geralmente estão associadas a “práticas existentes e no conhecimento já transformado em técnicas de trabalho” (Botomé & Kubo, 2002, p. 94).

As necessidades sociais, as possibilidades de intervenção, as descobertas realizadas e o acesso a elas, e a configuração de mercados de trabalho são, além de núcleos conceituais, objeto de pesquisa para investigadores da Psicologia como Ciência e Profissão e “ponto de partida” para orientação da constituição do que é considerado relevante para a capacitação profissional de um psicólogo. Exemplos de pesquisas que investigam contribuições relacionadas à área de conhecimento, campo de atuação profissional e mercado de trabalho iniciam-se com a divulgação de “Psicologia e Profissão em São Paulo”, em 1975, escrito por Silvia Leser de Mello; expandem-se com exames nacionais com incentivos do Sindicato de Psicólogos (1984) e do Conselho Federal de Psicologia (1988, 1992 e 1994); e são intensificados especialmente durante as décadas de 1980 e 1990 (Carvalho 1982, 1984, 1989; Rebelatto e cols, 1987; Botomé, 1988; Bock, 1997; Japur, 1994; Weber e cols, 1996; Paviani e cols, 1997; Gondim, 2002). As descobertas promovidas por essas pesquisas permitem a avaliação de rotinas estabelecidas na legitimação da profissão e no processo de capacitação de psicólogos e a assunção de “novos modos de ser” da Psicologia.

O termo formação é uma metáfora síntese, mas incompleta (possivelmente inapropriada) do processo de preparação ou capacitação de um profissional. O comprometimento da palavra formação ao processo de “transmissão de conhecimento” e desenvolvimento de habilidades técnicas é “ultrapassado” pela noção de que

“(...) ensino de nível superior refere-se a desenvolver qualificação, e portanto, aptidões para atuar, de forma abrangente, efetiva, com resultados duradouros e de eficácia sistêmica, não apenas pontual, com dimensões éticas, afetivas, políticas e sociais tanto quanto dimensões técnicas e culturais (...) Não é o diploma universitário que qualifica uma pessoa, mas sua capacidade de atuar profissionalmente na sociedade com essas dimensões como componentes de cada uma de suas ações” (PUC-PR, 2000, p. 7).

“O conhecimento e a tecnologia do passado serão instrumentos para ver melhor como acontecem os processos na natureza ou os processos sociais e para poder lidar melhor com eles de forma a superar os problemas e dificuldades que surgirem sem lesar o meio, os demais, as possibilidades de existência e a qualidade de vida das pessoas na sociedade” (Botomé e cols, 2000, p. 13).

O processo de ensinar preconizado por cursos de graduação em Psicologia precisa estar orientado para o futuro, para aquilo que os alunos, como psicólogos, precisarão estar

aptos a realizar nas condições com as quais se defrontarão. As informações, conhecimentos e instrumentos que disponibiliza são recursos para uma atuação mais segura e qualificada, mas não são a própria atuação. Os conhecimentos e as técnicas fazem parte de dimensões pertinentes a comportamentos profissionais que o psicólogo desenvolverá diante de situações com as quais irá lidar. O significado que pode ser atribuído ao termo “formação” é a soma das características que constituem um profissional como tal, e não como processo de transferência de “conteúdos”.

A relevância da construção e uso de conhecimentos objetivos, oportunos, fidedignos, válidos (Japur, 1994) inerentes à relação formação-profissão é reconsiderada e reafirmada com promulgação, em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9394/96). Essa lei indica a substituição dos currículos mínimos, que especificavam “conteúdos” e disciplinas necessárias à capacitação profissional do psicólogo, por diretrizes curriculares para cursos de graduação em Psicologia, nas quais estão expostas proposições de orientação do processo de formação. A premissa que subjaz a essa substituição é a garantia de que as universidades exerçam autonomia na constituição de seus cursos de graduação e respectivos currículos desde que observadas suas próprias condições e funções (LDB/96 Art. 53). O Estado faz contrato com as instituições por meio desse documento; essas, por sua vez, estabelecem contrato com alunos e sociedade por meio de currículo e planos de ensino ou programas de aprendizagem.

1.6 O “papel” das Diretrizes Curriculares no processo de formação do psicólogo

O processo de tornar-se psicólogo, no Brasil, acontece no ensino de terceiro grau em Instituições de Ensino Superior (IES). Essas instituições estão sob o jugo das determinações estabelecidas na chamada Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB), que, desde 1996, preconiza uma formação de profissionais objetiva, direcionada ao mercado de trabalho, organizada em competências e habilidades, e “enxuta”, orientada por Diretrizes Curriculares (CRP 12, 2003). As implicações mais evidentes da publicação da LDB/96 são a reordenação do sistema nacional de educação, o exercício de autonomia universitária e o reflexo dessas transformações em diferentes “esferas” da sociedade. Examinar o documento das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia permite avaliar a que está orientado o processo de capacitação profissional do psicólogo brasileiro e o uso dos conhecimentos já desenvolvidos por descobertas científicas.

No Art. 2º da Minuta está definido que “As Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia constituem as orientações sobre princípios, fundamentos, condições de oferecimento e procedimentos para o planejamento, a implementação e a avaliação desse curso”. Tanto a denominação dada ao documento quanto sua definição são centrados em núcleos administrativos da confiabilidade e viabilidade daquilo que é o objeto de organização e síntese do processo de capacitação de um profissional de nível superior: o currículo desse curso. O currículo de um curso de graduação decorre de um processo de decisão que influenciará a atuação de profissionais durante pelo menos um século; “ele será sempre um ‘retrato’ das concepções e limites de percepção e entendimento de quem o propõe” (Botomé e cols, 2000, p. 25); e sua qualidade depende da qualidade das diretrizes que o orientam. A natureza das Diretrizes, apesar dessa ser apresentada na forma de proposições, se essas forem consideradas máximas ou sentenças, não é normativa nem prescritiva, mas orientadora, no sentido de ser uma proposta. Explicitada a sua natureza é preciso especificar o que significa a função “orientar” no contexto das Diretrizes Curriculares, para então examinar as implicações das mesmas à configuração de currículos de cursos de graduação em Psicologia.

O verbo “orientar” é definido como “1. Situar(-se) em relação aos pontos cardeais. 2. Guiar(-se), nortear(-se). 3. Dirigir(-se), encaminhar(-se). 4. Aconselhar(-se) na solução de um problema”, em um dicionário da Língua Portuguesa (Ediouro, 2000). A ação do organismo orientador está sempre em relação a algo referencial nas quatro definições. Esse referencial pode ser algo presente, definição 1 e 2, por exemplo, ou futuro, definição 3. As Diretrizes Curriculares também consideram essas características. Suas proposições relacionam-se a referenciais que se apresentam como condições importantes à constituição de um curso de graduação em Psicologia, ao trabalho de administradores e professores, e à sua finalidade – capacitação de um profissional de nível superior em Psicologia.

As Diretrizes Curriculares como reformulação e inovação do que orientou o processo de capacitação profissional de nível superior de psicólogos por um período de tempo (currículo mínimo) necessita ser consequência de avaliações de seus pressupostos. Exemplos das concepções que subjaziam a esse processo estavam relacionados especialmente à perspectiva individual de análise e intervenção, próprias do modelo médico que enfatizava a dicotomia “normal-patológico” das relações; as possibilidades de adaptação a situações e ajustamento social; aumento da eficiência de indivíduos e sistemas; especializações em campos de atuação e aplicação de conhecimentos e técnicas usuais. Suas decorrências reafirmavam a fragmentação do conhecimento psicológico, as especializações técnicas, a

prevalência de interesses grupais, a reprodução de relações já instituídas, a legitimação de insuficiências individuais e a estagnação de produções científicas (Branco, 1998; Moura, 1999). Romper com esse modelo e instituir um novo requer Diretrizes claras, precisas, coerentes e, principalmente, orientadas às necessidades sociais carentes de trabalhos profissionais. Por isso, talvez seja interessante indagar por que Diretrizes Curriculares para cursos de graduação em Psicologia e não Diretrizes Curriculares para a capacitação profissional em Psicologia?

A Minuta das Diretrizes apresenta proposições de orientação tanto para as rotinas administrativas a serem observadas e adaptadas pelos cursos quanto para o que deve orientar o processo de capacitação de nível superior de um psicólogo. A junção de proposições relativas a diferentes unidades de referência torna a leitura do documento confusa e possivelmente afetará a transformação das orientações em condutas curriculares. Para o que precisam atentar os administradores de cursos na constituição de seu currículo?

A análise de questões relativas a administração de um curso e de realização de um currículo de ensino superior é de suma importância, mas sua qualidade depende em parte do que constitui o próprio currículo desse curso. A ênfase e a relevância de um processo de capacitação profissional estão centradas nos seus produtos para a sociedade. É para suas necessidades também que as Diretrizes deveriam estar orientadas bem como os currículos a serem construídos a partir delas. O princípio geral de referência do ensino de nível superior é ensinar o que os alunos precisarão estar aptos a realizar nas circunstâncias com as quais se defrontarão no futuro. “O conhecimento e a tecnologia do passado serão instrumentos para ver melhor como acontecem os processos na natureza ou os processos sociais e para poder lidar melhor com eles de forma a superar os problemas e dificuldades que surgirem sem lesar o meio, os demais, as possibilidades de existência e a qualidade de vida das pessoas na sociedade” (Botomé e cols, 2000, p. 13).

A orientação para o futuro torna-se mais viável e segura quando realizada por meio de verbos que traduzem ou representem comportamentos profissionais. Entretanto, planejar diretrizes e a partir delas derivar um currículo de curso de graduação em Psicologia é uma atividade muito maior do que projetar futuras atuações. Tanto as Diretrizes Curriculares quanto os programas curriculares necessitam ser coerentes com aquilo que é possível ser atendido com os conhecimentos e instrumentos acessíveis, com o tempo disponível de capacitação de um profissional e com a realidade social, econômica e cultural da sociedade na qual irá atuar. É preciso garantir que, além de estar orientada para a sociedade, suas

necessidades e suas condições prospectivas, essas orientações especifiquem o que o profissional precisa ser capaz de fazer em relação ao fenômeno, que é seu objeto de investigação e atuação, exercendo do melhor modo possível o que cabe a cada uma das dimensões constituintes de seu comportamento profissional.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) forneceu à comissão de especialistas responsável pela elaboração e redação do documento das Diretrizes uma relação de princípios que deveriam ser observados em sua formulação. São princípios de elaboração das Diretrizes Curriculares (1) assegurar ampla liberdade na composição da carga horária para integralização dos cursos de graduação, assim como para a especificação das unidades de estudos a serem ministradas; (2) evitar ao máximo a fixação de conteúdos específicos de estudos com cargas horárias pré-determinadas, conferindo liberdade às instituições para contarem com um mínimo de 50% de decisão sobre os currículos a serem implantados; (3) evitar a delonga quanto à duração dos cursos de graduação; (4) incentivar sólida formação geral, possibilitando variados tipos de formação e de habilitações diferenciadas em um mesmo programa de estudos; (5) estimular nos alunos a prática de estudos independentes e complementares; (6) incentivar pelo estudo individual ou coletivo dos alunos a progressiva autonomia profissional e intelectual dos mesmos; (7) reconhecer conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as profissionais para a área de formação considerada; (8) fortalecer a articulação entre teoria e prática na consecução curricular; (9) valorizar os estágios como forma de junção entre teoria e prática, a pesquisa realizada de forma individual ou coletiva e as atividades de extensão; (10) incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que, embora servindo à atribuição de valores aos estudantes, também sirva para orientação dos docentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas (Botomé, 2000, p. 5).

Esses princípios propostos pelo CNE reiteram concepções com diferentes significados no meio acadêmico. Os termos conteúdo, currículo, formação, competências e habilidades, teoria e prática são exemplos de metáforas de diferentes conceitos, nem sempre entendidos pelos mesmos pressupostos. A imprecisão dos significados dos termos e de sua abrangência ao fenômeno a que se referem “ultrapassa” os princípios para elaboração das Diretrizes para serem explicitados nas suas próprias formulações. Como princípios, ao invés de fixarem referenciais ou estabelecerem objetivos a serem alcançados, apresentam, além dos termos controversos, uma declaração de intenções (“incentivar”, “estimular”, “valorizar”...) e

objetivos às avessas (“evitar”...) que aumentam as chances de deslocar a atenção para aspectos irrelevantes dessas diretrizes.

Quanto à administração, o documento das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia apresenta proposições relativas à avaliação do curso, sua carga horária, procedimentos de atividades acadêmicas. Essas orientações aparecem redigidas do Art. 20º ao Art. 40º. As proposições sob os Art. 1º e 2º relacionam-se à apresentação da natureza e da finalidade do documento. No Art. 3º, seis enunciados contêm Princípios e Compromissos a serem observados no processo de graduação em Psicologia. Os Art. 4º a 19º apresentam proposições orientadoras relacionadas à configuração curricular do processo de capacitação profissional do psicólogo. “Os Cursos de Psicologia, de acordo com a minuta, têm sua identidade conferida através de um ‘núcleo comum’ de formação, em torno do qual se diferenciam ‘perfis de formação’. Estes, por seu turno, devem ser acompanhados de ‘ênfases curriculares’ definidas pelas propostas de curso” (Yamamoto, 2000, p. 31). Esses três conjuntos relacionam competências, habilidades e conhecimentos considerados relevantes à capacitação de um profissional em Psicologia.

O “núcleo comum” é composto por enunciados denominados “Competências e Habilidades Gerais”; “Competências Básicas” e “Habilidades”. Os enunciados sob o nome de “Princípios e Compromissos” também podem estar inclusos ao “núcleo comum” uma vez que estabelece orientações relativas a todo o processo de capacitação profissional de um psicólogo. A justificativa para a existência e importância desse “núcleo comum” é apresentada redigida no Art. 7º e afirma que esse “estabelece uma base homogênea para a formação no País e uma capacitação básica para lidar com os conteúdos da Psicologia, enquanto campo de conhecimento e de atuação”. As proposições sob essas denominações estão associadas aos conhecimentos arrolados como “eixos estruturantes”, que se referem a fundamentos epistemológicos e históricos do conhecimento psicológico; seus fenômenos e processos; procedimentos metodológicos; e interação com outros campos de conhecimento.

Os “perfis de formação” agregam proposições relativas aos processos de pesquisar, ensinar e intervir a partir dos conhecimentos e recursos disponibilizados pela área de conhecimento chamada Psicologia. São conferidas ao psicólogo, graus respectivos às suas capacitações nos diferentes processos, a saber: Bacharel em Psicologia, Professor de Psicologia e Formado em Psicologia. O único grau exigido é o último. Os demais graus dependem do oferecimento de capacitação específica pelas instituições de ensino e da decisão dos acadêmicos, configurando-se como opcionais. As Diretrizes apresentam uma relação de

“competências” próprias a cada “perfil de formação” e autorizam cada curso a especificação das respectivas habilidades necessárias. É apregoada a cada grau de capacitação a realização de um estágio supervisionado no qual são integrados os conjuntos de atividades específicas a cada atuação profissional. Um diagrama da organização estrutural, tanto administrativa quanto curricular, das Diretrizes Curriculares pode ser observado na Figura 1.2.

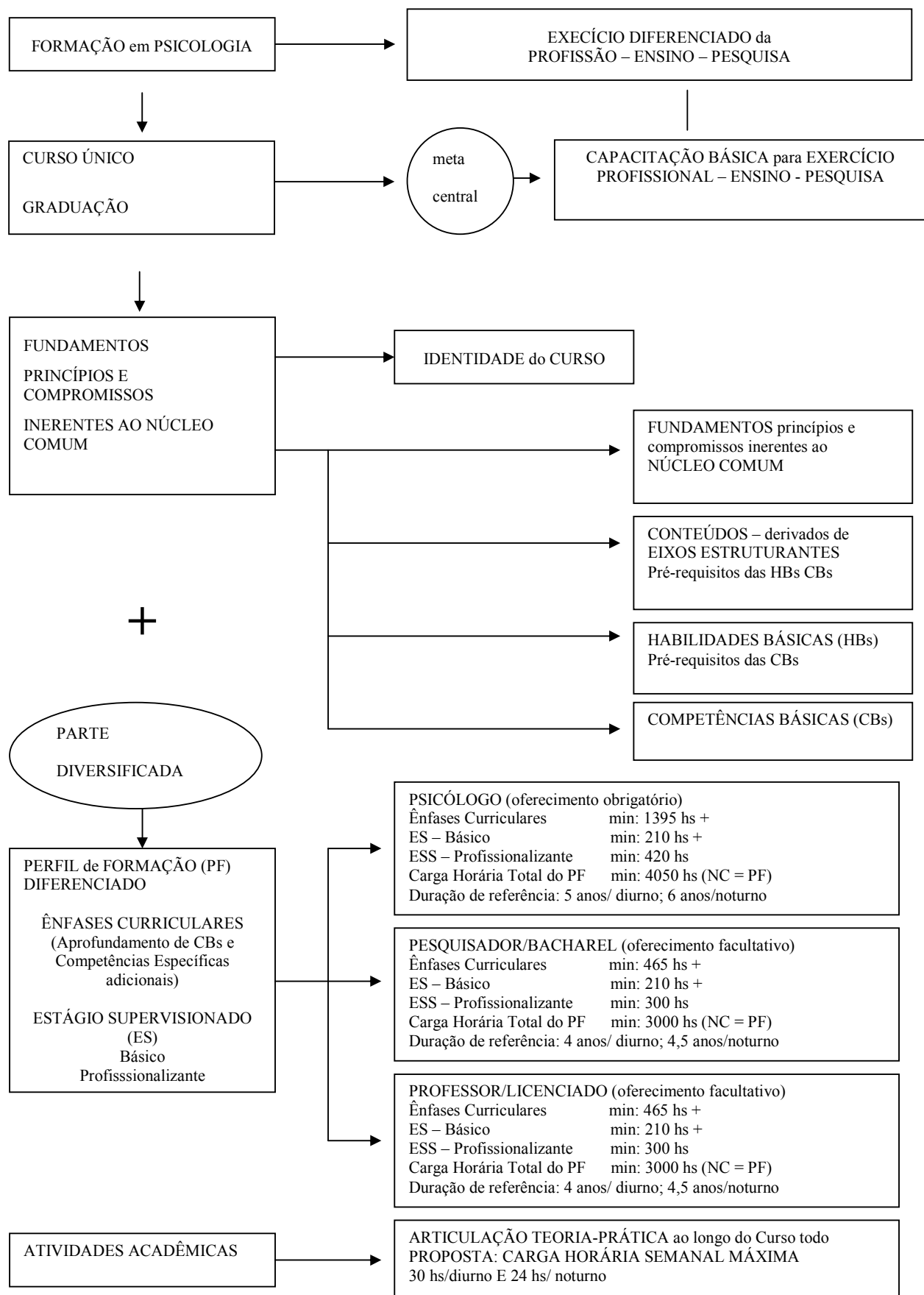


Figura 1.2 Diagrama-Síntese da Minuta de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Psicologia. Reproduzido de Hoff (1999, p.16).

Hoff (1999) sintetiza os componentes centrais das Diretrizes Curriculares nesse diagrama. Pelo fato do CNE e das Diretrizes Curriculares não apresentarem definições ou características próprias de denominações como “Princípios e Compromissos”, “Eixos Estruturantes”; “Habilidades” e “Competências” o diagrama é uma organização desse documento decorrente de sua leitura e análise por parte dessa autora. O diagrama sugere uma ordem de pré-requisitos e hierarquias nem sempre explícita no documento. Por exemplo, a palavra inerente presente na formulação “Fundamentos Princípios e Compromissos inerentes ao núcleo comum” é utilizada como sinônimo de “o Curso de Graduação em Psicologia (...) deve assegurar uma formação baseada nos princípios e compromissos” (Art. 3º). Ou então, a noção de que as “Habilidades Básicas” são pré-requisitos de “Competências Básicas” é decorrente da formulação presente no Art. 9º - “as competências básicas devem se apoiar nas habilidades de...”.

A apresentação estrutural das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia é insuficiente para demonstrar a utilização do conhecimento já produzido tanto pela Educação quanto pela Psicologia sobre os processos de capacitação de um profissional, as incoerências conceituais e processuais da adoção desse modelo e a evolução daquilo que é perpetuado como formação de nível superior: a separação entre teoria e prática, a formação tecnicista, por exemplo. Para tanto, parece ser importante examinar a linguagem e os conceitos utilizados no documento e os significados gerais e pertinentes às suas características. O que pode ser constatado é a variedade de critérios, linguagem e abrangência utilizadas e derivadas das orientações (Botomé e cols., 2000). Quais as consequências da adoção de termos conceituais controversos, no meio acadêmico, e indefinido na proposição de orientações tanto para os cursos de graduação quanto para a capacitação de um profissional de Psicologia? A variedade de entendimentos pode ser a primeira decorrência e outras podem lhe ser somadas. Provavelmente a mais grave seja a ignorância dos conhecimentos já produzidos e acessíveis (Mello, 1975; Botomé, 1981, 1988, 2002; Carvalho, 1982, 1984, 1988; Rebelatto e cols, 1987; CFP, 1988, 1992, 1994; Weber e cols, 1996).

Exemplos de controvérsias, de imprecisão e de abrangência semântica e conceitual podem ser os termos “Competências” e “Habilidades” sob os quais estão agrupadas as orientações que se referem aos comportamentos profissionais de um psicólogo. A relação estabelecida entre orientações sob as denominações de “Competências” e “Habilidades” e comportamentos profissionais é arbitrária e inferida

pela análise das proposições, especialmente pela quantidade e significado dos verbos utilizados nessas formulações. Esses termos que dão nome às orientações não são definidos nem pelo Conselho Nacional de Educação nem pelos especialistas responsáveis pela sua redação. O exame das proposições não revela características específicas e distintivas de cada categoria. Esses termos parecem referir-se a fenômenos naturais, comuns e claros à sociedade acadêmica, mas isso não é tão simples assim.

Ramos (2002) analisa o documento das Diretrizes e Referências Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico e outros a ele associados objetivando o exame da noção de competência a eles subjacentes. Os primeiros pressupostos relacionados à apropriação do termo competência pelas agências de Educação, segundo a autora, estão a propósito de uma reordenação conceitual da relação entre trabalho e educação e de institucionalizar novos modelos de qualificação bem como de gestão organizacional e de configuração do mercado de trabalho. A esses pressupostos somam-se outros dois que precisam ser esclarecidos. O processo de qualificação apresenta três dimensões: conceitual, social e experimental. A dimensão conceitual é definida pelo registro de conceitos formalizados, na qual importam os títulos e diplomas. A segunda dimensão refere-se às relações sociais estabelecidas entre “conteúdos” de atividades e posições hierárquicas e a legitimação do exercício profissional. A dimensão experimental é indicada pelo conteúdo real do trabalho, ou seja “o conjunto de saberes postos em jogo quando da realização do trabalho” (p.402). A noção de competência emerge do enfraquecimento das duas primeiras dimensões e do benefício associado à terceira dimensão. Para essa autora, “a competência expressaria coerentemente essa dimensão, pois sendo uma noção originária da Psicologia, ela chamaria a atenção para os atributos subjetivos mobilizados no trabalho, sob a forma de capacidades cognitivas, socioafetivas e psicomotoras” (p. 402). O que orienta o uso desse conceito de competência em documentos para a constituição de currículos é a passagem de um indivíduo estudante para o mundo do trabalho de forma menos traumática. Estaria, assim, relacionado à noção de empregabilidade e laboralidade. Um curso profissionalizante seria composto por competências derivadas da análise do processo de trabalho que anteciparia o “perfil profissional” desejado. Essa análise seria transposta de forma modular à pedagogia, que por meio de abordagem metodológica baseada em projetos ou resolução de problemas, qualificaria o profissional.

Além de considerar os atributos dos indivíduos, em especial o reconhecimento do saber prático/tácito do trabalhador, a noção de competência teria como aspectos importantes o atendimento das necessidades das empresas e a redefinição da formação anteriormente definida em termo de habilitações, em função das áreas profissionais. As críticas de Ramos (2002) aos pressupostos que justificariam a utilização do termo competência iniciam-se pela prevalência de um determinismo tecnológico, a despolitização das relações decorrente da conotação individual das competências e são estendidas à proposição de competências profissionais a serem desenvolvidas em um processo de qualificação. Essas devem ser examinadas com maior cuidado.

Ramos (2002) vincula esse conceito de competência à teoria desenvolvida por Piaget, na qual “a construção do conhecimento ocorre *mediante ações físicas ou mentais sobre objetos*, resultando na construção de esquemas ou estruturas mentais que se modificam e se tornam cada vez mais refinados por processos sucessivos de assimilação e acomodação, desencadeados por situações desequilibradoras” (p. 407-408). Essa concepção e o uso de verbos para a representação de competências permitem a confusão de atividades concretamente realizadas nos processos de trabalho com operações mentais. A formulação de competências sob essas características definiria o processo de aprendizagem fundamentado na ação que possibilitaria a aquisição do raciocínio e das antecipações que este permite. Fundamentar as competências em ações de indivíduos acarreta problemas que Ramos considera próprios do “behaviorismo”:

“a) reduzem as competências profissionais aos desempenhos observáveis; b) reduzem a natureza do conhecimento ao desempenho que ele pode desencadear; c) consideram a atividade profissional competente como a justaposição de comportamentos elementares cuja aquisição obedeceria a um processo cumulativo; d) não coloca a efetiva questão sobre os processos de aprendizagem, que subjazem aos comportamentos de desempenhos: os conteúdos da capacidade.”(p.412)

A segunda crítica de Ramos relativa a formulação de competências diz respeito à incapacidade de especificação de todas as variáveis associadas à realização de uma competência profissional. A terceira crítica é o uso da expressão “ser capaz de...” seguida por um verbo de ação, que para a autora é enganadora pelo fato de designar descritivamente uma atividade e não o “conteúdo” implicado nela ou na capacidade profissional que a mesma requer. Acredita que as ações observáveis, indicativas de

competências, são governadas por ações inobserváveis, denominada cognição. Assim, “se a cognição é uma ação do pensamento, ela deve exercer-se sobre o saber. É o saber que permite conhecer e reconhecer o objeto que se manipula; conhecer as regras de funcionamento e os procedimentos dessa manipulação; permite, ainda, produzir os atos pertinentes para uma manipulação eficaz” (p. 410). Ainda como crítica, associa a noção de competência à uma pressuposta estabilidade do processo produtivo em contraposição às tendências à complexificação e à flexibilização das organizações e tecnologias bem como a prevalência dos conhecimentos de senso comum sobre os conceitos científicos. Como conclusão, a autora defende que as aprendizagens significativas são desenvolvidas a partir de conceitos, na tentativa de compreensão da essência dos fenômenos e da “ultrapassagem” do senso comum. A análise das situações de trabalho devem apenas constituir referências para a “ampliação das capacidades intelectuais dos trabalhadores” (p. 417).

Parte das considerações de Ramos (2002) está relacionada aos modelos de formulação de objetivos de ensino amplamente produzidos e divulgados, principalmente durante a década de 1970. Esses modelos também já foram examinados, avaliados e reconsiderados tanto por educadores quanto por psicólogos (Ribes, 1976; Short, 1978; Botomé, 1981). As reformulações a partir do exame desses modelos, realizadas por Botomé (1987), respondem a essas críticas de modo consistente e indicam outra perspectiva coerente à análise e proposição de comportamentos, ou na linguagem (ainda a ser examinada sob a perspectiva desse autor) de competências e habilidades. Cabe destacar que a noção de comportamento adotada por Ramos não é a mesma definida como sistema de micro-relações entre o que um organismo faz e o ambiente em que o faz.

As inferências e críticas discriminadas por Ramos (2002) não são únicas e nem estão isentas de avaliação e reconsideração. Por exemplo, uma das concepções da palavra “habilidade”, utilizada no documento das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia, remete a sua utilização como sinônimo de pré-requisito no meio educacional. E parece ser esse o sentido atribuído pela comissão de especialistas às orientações redigidas sob esse nome. As habilidades seriam pré-requisito de competências. O termo “competência” pode ser considerado como aquilo que é de responsabilidade, de capacidade de um indivíduo ou grupo. Entretanto, essa distinção não é tão clara e evidente na formulação das proposições de orientação de cada categoria no documento das Diretrizes Curriculares. Esse fato é devido a esses termos não serem definidos no

documento e pelas suas formulações apresentarem características suficientemente semelhantes para permitir uma distinção. Por exemplo, quais são as diferenças substanciais e características distintivas das formulações “escolher e utilizar instrumentos e procedimentos de coleta de dados em Psicologia, tendo em vista a pertinência e os problemas quanto ao uso, construção e validação” e “utilizar os métodos experimental, de observação e outros métodos de investigação científica” de competências básicas e habilidades respectivamente? Sem examinar o mérito e a formulação dessas proposições são poucas as considerações que distinguem uma orientação de outra quanto sua relação com as denominações a que fazem parte nas Diretrizes Curriculares. As semelhanças estão em que as formulações propõem o verbo utilizar às orientações, ambas também referem-se a método, embora a primeira enfatize os seus recursos e a segunda suas possíveis características; e a terceira semelhança está relacionada às características científicas da Psicologia. Até parece outra forma de dizer o que já foi dito. Pode ser a primeira formulação uma estruturação analítica da segunda? Por que então a segunda é considerada pré-requisito da primeira?

Botomé e Kubo (2002) desenvolveram diferentes conceitos para os termos “competência” e “habilidade” retirando de suas concepções a relação hierárquica de requisitos necessários à concretização deles. Para esses cientistas do comportamento tanto competência quanto habilidade são graus da capacidade de atuar profissionalmente e não atributos individuais em relação ao trabalho a ser realizado. A construção desses conceitos decorre da análise do que constituiu os currículos até a promulgação da LDB/96. O currículo de um curso, apesar de diversas definições, quase sempre foi entendido pelo conjunto de conhecimentos a serem ensinados pelos professores, organizados em unidades de ensino e de tempo chamadas disciplinas, definidas por diferentes critérios. Como conhecimentos eram considerados os assuntos, conteúdos e informações pertinentes a cada disciplina. Entretanto, as dimensões “conhecimentos” e “tempo” são insuficientes para serem esclarecedoras do que um profissional de nível superior deve ser capaz de fazer na sociedade na qual atuará. A essa terceira dimensão, os autores denominaram “capacidade de atuar” referindo à capacidade de transformar conhecimentos em atuações profissionais. Cada grau que constitui a capacidade de atuar de um profissional diz respeito ao desenvolvimento de aprendizagens de comportamentos profissionais e a um grau de perfeição ou aprimoramento desses comportamentos. Os graus de variação da capacidade

de atuar descritos por esses autores são informação, aptidão, competência, habilidade e perícia.

A Figura 1.3 ilustra a configuração daquilo que é reconhecido como grade curricular e a passagem do conhecimento à capacidade de atuar. Em decorrência dessa concepção, no currículo estão definidas quais serão as capacidades de atuar de um profissional, qual o grau dessa capacidade é necessário desenvolver para que um determinado perfil se configure, quais serão as aprendizagens necessárias para que tais capacidades sejam aprendidas.

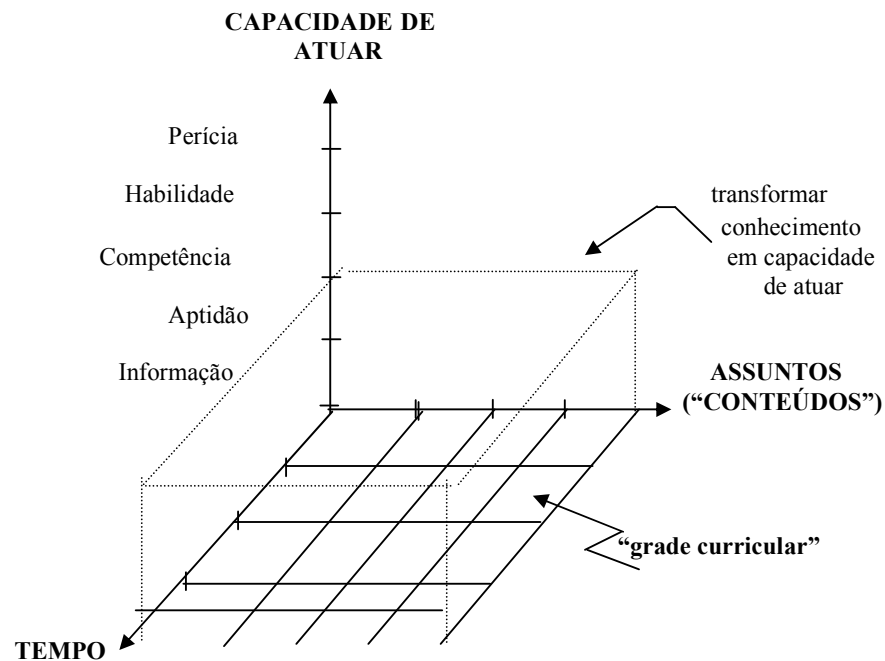


Figura 1.3. Representação gráfica de três dimensões consideradas para organizar o que precisa ser ensinado aos alunos no âmbito de um curso e considerando o que é usualmente denominado de “grade curricular”, incluindo uma representação do que pode a operação de transformar o conhecimento em capacidade de atuar. (Fonte: Botomé e Kubo, 2002, p. 89)

Uma das possibilidades de transpor essa concepção de graus da capacidade de atuar de um profissional a comportamentos profissionais do psicólogo foi realizada por Botomé (s/d). Na Tabela 1.1 são apresentadas classes de comportamentos profissionais que seriam desejáveis o psicólogo exercer em grau de competência em sua atuação. Essas classes gerais de comportamentos profissionais do psicólogo estão relacionadas aos processos de produção de conhecimento, de aprendizagem e de alterações em relação a fenômenos psicológicos. Na Tabela 1.1 estão apresentados seis níveis de classes de comportamentos pertinentes a cada um dos processos próprios do exercício profissional do psicólogo.

As classes de comportamentos profissionais do psicólogo em relação aos seus processos de trabalho, apresentadas na Tabela 1.1, aproximam-se do que é denominado nas Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia como “perfis de formação”. A concepção de graus da capacidade de atuar de um psicólogo parece ser uma “grade” referência possível para investigar as Diretrizes Curriculares desde que consideradas a coerência quanto à função, natureza, estrutura e constituição desse documento. Tanto seu exame quanto sua avaliação precisa considerar que essa relação é válida desde que observados o que orientar a formulação das proposições desse documento e as ressalvas que servem de alertas para correção de incoerências e lacunas próprias de cada teoria ou modelo de ação.

TABELA 1.1

Classes gerais de competências profissionais do psicólogo em relação aos processos de produção de conhecimento, de aprendizagem e de alterações em relação a fenômenos psicológicos. Reproduzido de Botomé (s/d).

PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE FENÔMENOS PSICOLÓGICOS (PESQUISA)	PRODUÇÃO DE APRENDIZAGEM RELACIONADA A FENÔMENOS PSICOLÓGICOS (ENSINO)	PRODUÇÃO DE ALTERAÇÕES EM FENÔMENOS PSICOLÓGICOS (INTERVENÇÃO)
I Delimitar problema de produção de conhecimento sobre fenômenos psicológicos	1 Caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a fenômenos psicológicos	A Caracterizar necessidades sociais em relação a alterações em fenômenos psicológicos
II Planejar coleta de dados relativa a produção de conhecimento sobre fenômenos psicológicos	2 Construir programas de produção de aprendizagem relacionada a fenômenos psicológicos	B Projetar intervenções relacionadas a fenômenos psicológicos
III Coletar dados relevantes para responder a perguntas de produção de conhecimento sobre fenômenos psicológicos	3 Desenvolver programas de aprendizagem relacionada a fenômenos psicológicos	C Executar intervenções projetadas em relação a fenômenos psicológicos
IV Organizar e analisar dados coletados para responder a perguntas de produção de conhecimento sobre fenômenos psicológicos	4 Avaliar processo e programas de aprendizagem relacionada a fenômenos psicológicos	D Avaliar intervenção realizada em relação a fenômenos psicológicos
V Interpretar dados analisados para responder a perguntas de produção de conhecimento sobre fenômenos psicológicos	5 Aperfeiçoar processos e programas de aprendizagem relacionada a fenômenos psicológicos	E Aperfeiçoar intervenções em relação a fenômenos psicológicos, a partir de dados de avaliação
VI Comunicar conhecimento produzido sobre fenômenos psicológicos	6 Comunicar descobertas feitas em programas e processos de aprendizagem relacionada a fenômenos psicológicos	F Comunicar descobertas feitas em processos de intervenção sobre fenômenos psicológicos

1.7 Estrutura e função de objetivos de ensino e sua relação com a dimensão ética na formação do psicólogo.

Definir o que algo significa não é tarefa simples. A primeira razão para considerar como tarefa não simples está nos recursos lingüísticos limitados, inadequados e insuficientes dos sistemas de comunicação. A segunda pode ser identificada pela complexidade inerente a qualquer “algo”. Definir-lo requer escolhas daquele que o faz em termos das características e propriedades do “objeto” que serão melhor evidenciadas e de linguagem que mais se aproxima de sua denotação. Acrescidas a essas razões estão os valores, as perspectivas teóricas e a finalidade para a qual se presta a significação realizada pelo sujeito definidor. Assim, nem sempre definições são satisfatórias, completas, consensuais ou até mesmo válidas e fidedignas quando comparadas ao seu objeto, a outras definições e a outros propósitos. A alternativa está, talvez, em caracterizar “algo” ao invés de precisar suas propriedades como “coisas” fixas e estanques. É esta a alternativa a ser adotada no exame do que é denominado por objetivos de ensino.

Sob a denominação de objetivos de ensino é possível encontrar uma variedade de enunciados de naturezas, estruturas e funções diferenciadas. Os critérios de formulação não são os mesmos considerados nas diferentes teorias da Educação e da Psicologia. Essa variedade ainda pode ser aumentada quando consideradas a quantidade de adjetivos que seguem o substantivo “objetivo”. Gerais, educacionais, instrucionais, práticos, teóricos, básicos, intermediários, de conteúdo, terminais, específicos, comportamentais, cognitivos, afetivos, operacionais, sociais, éticos, políticos, objetivos pré-requisitos são exemplos de adjetivos que acompanham esse termo. As suas combinações permitem a criação de categorias e produzem um deslocamento de atenção e da epistemologia. Isso significa dizer que a delimitação do fenômeno a que se refere a palavra objetivo é dada pelo adjetivo que o acompanha, por suas categorias taxionômicas, e não pela própria definição do fenômeno.

“A quantidade de termos usados como qualificação para a expressão ‘objetivo’ não parece ter esclarecido o significado ou a utilidade dos objetivos para o ensino e para a educação. Muitas controvérsias reais e que precisam ser esclarecidas e elucidadas ficam encobertas por uma terminologia variada, abundante, confusa e imprecisa. Com isso, ficam enfatizadas e são produzidas mais confusões semânticas, aparentes controvérsias e falsos questionamentos ou críticas do que esclarecimentos e precisão nos processos que envolvem o conceito de objetivo de ensino” (Botomé, 1987, p. 87).

Qual é, então, o fenômeno a que se referem os objetivos de ensino? Botomé (1987) examinou a literatura sobre objetivos de ensino de modo a destacar o que os autores dessas obras tinham a contribuir a respeito do conhecimento já disponível. Por exemplo, na década de 1970, autores como Wheeler e Fox (1973); Vargas (1974); Mager (1976, 1977a e 1977b); Mager e Pipe (1976), Popham e Baker (1976a, 1976b e 1976c) e direcionaram suas obras para defender o uso de objetivos na educação e apresentar “dicas” de como elaborar, definir ou descrever “um bom objetivo de ensino”. Nessa mesma década, outros autores propuseram-se a examinar os problemas existentes com o uso dos objetivos de ensino. Goldberg (1975), Posner e Strike (1975), Parra (1978) são exemplos de autores que analisaram os objetivos de ensino a partir dos modelos propostos pela literatura da área da Educação; Ribes (1976) e Short (1978) o fizeram na Psicologia. Os objetivos de ensino, nessa literatura, caracteristicamente descrevem aquilo que docentes pretendem conseguir como resultado, produto ou decorrência dos processos de ensinar e aprender. Nesse sentido, a formulação de um objetivo de ensino precisa especificar o que o aluno deve ser capaz de fazer (desempenho), referir-se, portanto, a classes de respostas observáveis do aluno e não do professor; as condições importantes em que se espera que o desempenho ocorra; e a qualidade ou nível de desempenho satisfatório, ou seja, critérios aceitáveis (Vargas, 1974; Mager, 1976).

Um exame de objetivos de ensino formulados a partir das concepções e “receitas” disponíveis na literatura, realizado por Botomé (1987), revelou as características (1) das classes de respostas (o que o organismo faz) contidas nesses objetivos de ensino; (2) das condições diante das quais os aprendizes deveriam apresentar as classes de respostas; (3) dos critérios de desempenho que tornariam as classes de respostas dos aprendizes evidências de aprendizagem. A descoberta dessas características permitiu, ao autor, avaliar a adequação e a suficiência desse modelo de descrição de objetivos de ensino.

Sobre as características das classes de respostas, Botomé (1987) destaca o uso de verbos que se referem a desempenhos observáveis do aprendiz, o uso de verbos na forma de gerúndio, a descrição topográfica das classes de respostas e a apresentação sequencial de verbos. O uso de gerúndio é comum quando os verbos escolhidos designam classes de respostas não observáveis. A presença de verbos no gerúndio, em sua maioria, apresenta elementos passíveis de observação das classes de respostas não observáveis. Um exemplo dessa característica pode ser o enunciado “identificar premissas e conclusões de um argumento colocando um ‘P’ diante de premissas e um ‘C’ diante de conclusões”.

Identificar é um comportamento encoberto que apenas torna-se observável por meio de um outro comportamento observável, como exemplo, o comportamento observável é indicado pelo verbo “colocar” na forma de gerúndio. A descrição topográfica das classes de respostas é realizada, muitas vezes, pelo uso de adjuntos de modo que indicam a forma pela qual a classe de respostas precisa ser apresentada. Tanto o uso de gerúndio quanto a descrição topográfica de classes de respostas especificam e restringem a amplitude dos verbos, embora nem sempre isso seja desejável. Especificar e restringir a complexidade ou a abrangência de uma classe de resposta pode implicar em uma descaracterização da mesma. A generalidade, a complexidade e a precisão de uma classe de respostas são características dependentes da relação que esses termos têm com os objetos a que eles se referem.

O exame das classes de respostas contidas nos objetivos de ensino investigados ainda revela a presença de seqüências de verbos. A exposição de verbos em seqüência sugere que a realização de uma classe de resposta permite a ocorrência de outra, que lhe dá condições para ocorrer, ou que um verbo “engloba” outro. Às vezes, um verbo seguido por outro pode indicar que o primeiro seja condição, situação para a ocorrência do segundo, referindo-se a elos de uma seqüência de ações. Entretanto, um verbo pode apenas indicar classes de respostas “pré-requisitos”, ou seja, classes de respostas cuja aprendizagem não cria condição para a ocorrência de outra, que apenas nomeiam diferentes classes de respostas.

Outras características destacadas por Botomé (1987) dizem respeito às situações ou condições nas quais precisam ser apresentadas as classes de respostas descritas nos objetivos de ensino. Nos objetivos por ele analisados era comum encontrar a descrição de situações escolares, criadas artificialmente para que o professor pudesse verificar a aprendizagem realizada. Na sua maioria, as descrições restringiam-se a situações “dadas”, “propostas” pelos professores e não situações com as quais o aprendiz deverá lidar em sua atuação depois de seu processo de capacitação, ou como situação (artificial ou real) pertinente à outra classe de respostas, diferente da apresentada no objetivo de ensino. A descrição das situações, quando realizada, tinha como característica a vagueza das informações. Não eram apresentados os aspectos da situação mais relevantes e aqueles que maior relação estabeleciam com a classe de respostas descritas nos objetivos. Essa característica permite um número elevado de interpretações, não é precisa e pode destacar

aspectos não pertinentes à classe de respostas do objetivo de ensino. Um exemplo pode ser o enunciado “discutir a partir do texto a concepção de personalidade para o autor”.

Um outro conjunto de características descoberto é relativo aos critérios de desempenho considerados adequados à classe de respostas descrita em cada objetivo de ensino. Botomé (1987) indica que critérios como a especificação da forma de ocorrência da classe de resposta, a frequência com a qual deve ser realizada, a enumeração de quantidades mínimas ou suficientes para a verificação de aprendizagens, por exemplo, são critérios, em sua maioria, arbitrários e decididos pelo professor. O uso de conectivos e advérbios de tempo e de modo é característico das formulações examinadas bem como a especificação de mais de uma classe de respostas apresentada pela forma de gerúndio. Esses critérios referem-se mais a modos de um professor verificar a ocorrência de desempenho do aprendiz do que a atribuição de um grau de perfeição com o qual uma determinada classe de respostas precisa ser desenvolvida. Em alguns casos, os critérios não estavam declarados ou estavam descritos pela sua forma negativa, ou seja, os critérios especificavam as características que as classes de respostas não poderiam apresentar. Rara foi a apresentação do efeito ou produto a ser obtido pelas classes de resposta descritas nos objetivos de ensino. Outro exemplo pode ser “listar três exemplos de testes projetivos utilizados para psicodiagnóstico infantil”.

As características descobertas por Botomé (1987) revelaram uma série de problemas, insuficiências e inadequações das descrições de objetivos de ensino orientadas pela especificação das classes de respostas desejadas, situações nas quais essas classes deveriam ocorrer e dos critérios que indicariam desempenho adequado. Outras dimensões parecem importantes para a descrição de objetivos de ensino mais relevantes e adequados ao processo de capacitação de um profissional. Esses objetivos são considerados tecnologia de ensino para a Educação e contribuição específica da Análise do Comportamento. Consideradas as afirmações, é preciso relacioná-las a função dos cursos de graduação responsáveis, em parte, pelo processo de capacitação de um profissional.

Capacitar pessoas para atuarem na e para a sociedade de modo significativo, abrangente, duradouro e eficaz, em diferentes âmbitos de atuação e de modo coerente com o conhecimento existente sobre a realidade parece ser a função mais característica do ensino de nível superior (Botomé e Kubo, 2003). Nessa concepção três elementos são fundamentais por serem agentes de controle dos processos de ensinar e aprender desenvolvidos por essas instituições e do próprio exercício profissional. A primeira agência

controladora da atuação profissional é a sociedade. As ações profissionais devem estar orientadas para a sociedade como aquela que requisita, demanda e apresenta necessidades específicas e como aquela que se constitui contexto no qual essas ações serão desenvolvidas. O segundo elemento pode ser identificado na expressão “diferentes âmbitos de atuação”. Essa agência controladora não está restrita a área de conhecimento, campo de atuação ou mercado de trabalho que delimitam uma profissão, mas refere-se, especialmente, a função desenvolvida por essas ações profissionais. Botomé e cols. (2003) apresenta sete diferentes âmbitos de atuação profissional que são característicos do profissional de Psicologia, a saber: atenuar sofrimento, compensar danos, reabilitar organismos, corrigir problemas, prevenir problemas, manter padrões de comportamentos importantes e promover novos e melhores comportamentos na sociedade. Os conhecimentos produzidos, disponíveis e acessíveis sobre aquilo que é objeto de estudo e intervenção profissional podem ser considerados como seu terceiro agente controlador. Quando essa agência controladora destaca-se em relação às demais, incorre-se no erro de crer que a adoção ou aplicação de informações é adequada e suficiente para o atendimento das exigências e decorrências de uma atuação profissional segura e responsável.

Se objetivos de ensino são aquilo que se pretende alcançar por meio de processos de ensinar e aprender e se a função de uma instituição de ensino superior é capacitar pessoas para atuarem na e para a sociedade, com diferentes finalidades e de modo coerente com os conhecimentos anteriormente produzidos, é possível afirmar que objetivos de ensino necessitam, no mínimo, estar relacionados aos comportamentos que um profissional apresentará em seu exercício profissional. Essa afirmação tem sua validade confirmada quando assumido o pressuposto de que atuações profissionais são compostas por comportamentos de pessoas (Botomé, 1987).

A descoberta e sistematização de comportamentos necessários à capacitação do psicólogo podem possibilitar a melhora da qualidade de ensino. Primeiro porque por meios desse conhecimento seria possível detectar comportamentos relevantes e significativos, em relação à abrangência, à natureza e demais características de situações, de maior probabilidade, com as quais um psicólogo irá se defrontar em seu exercício profissional. Segundo porque a descoberta de tais comportamentos possibilita a sua organização quanto às suas próprias características, ou seja, quais comportamentos apresentam maior grau de complexidade, o maior grau de especificidade. As decorrências que se seguem são a possibilidade de estabelecimento de objetivos terminais – comportamentos profissionais

mais complexos, mais abrangentes, mais gerais – e de objetivos intermediários – de menor complexidade, menor abrangência, mais específicos – a esses, bem como a base para o desenvolvimento de programas de aprendizagem e das contingências que criam condições para que essas aprendizagens ocorram da melhor forma possível. Isso avança o conhecimento sobre a Psicologia, como profissão e como ciência, e faz parar “o círculo vicioso” da constante substituição de temas, técnicas, atividades, instrumentos ou recursos didáticos que camuflam falsos melhoramentos na proposição de projetos para a formação de um profissional.

Nale (1998), em artigo no qual examina a evolução das pesquisas sobre programação de ensino no Brasil e sobre o papel da professora Carolina Bori nesse processo, oferece uma variedade de fontes que podem ser relevantes para a descoberta de comportamentos profissionais significativos:

“Como resultado desses trabalhos, hoje dispomos de um procedimento bem definido para se propor objetivos de ensino com maior probabilidade de serem relevantes, partindo de dados colhidos junto a uma enorme variedade de fontes de informação: documentos legais que regulamentam o exercício de uma profissão (leis, resoluções do Conselho Federal de Educação, entre outros); legislação relacionada à regulamentação de um dado curso; literatura que descreve e/ou analisa funções, atribuições e atividades desenvolvidas pelo profissional; literatura sobre ensino em determinada área; documentos elaborados por instituições de ensino que tiveram que pensar a oferta de cursos na área (grades curriculares de cursos, planos de ensino de disciplinas da área de afins, projetos pedagógicos de cursos); entrevista com professores que ministram a disciplina ou disciplinas afins, com especialistas na área e em áreas correlatas, com usuários de serviços; avaliações da disciplina por discentes; depoimentos de”. egressos; manuais e textos destinados ao ensino da disciplina, entre outros” (Nale, 1998, p. 7-8).

Botomé (1987) também faz referência às diferentes fontes que podem ser importantes para a descoberta e proposição de comportamentos. Associada à relação das fontes, esse autor reafirma que a derivação de comportamentos profissionais deve ser controlada pelas necessidades que as pessoas apresentam e com as quais o futuro profissional terá que lidar. Além de indicar fontes das quais podem ser derivados objetivos de ensino, Nale (1998) apresenta obras de referência nacional nas quais a concepção de objetivos de ensino, o seu desenvolvimento, aperfeiçoamento e aplicação são objeto de investigação. Caracterizando essa concepção afirma:

“... um objetivo deve representar uma classe de comportamentos que façam sentido na vida da pessoa, seja como profissional, seja como cidadão, e não um desempenho isolado, que os alunos emitem apenas em situações típicas de ensino-aprendizagem, escola (...) É preciso pensar em classes de comportamentos pertinentes (...) que representem acréscimos significativos para o repertório de comportamentos do futuro profissional e não respostas típicas de reprodução de informação que, em geral, só fazem sentido em situação de escola” (Nale, 1998, p. 4).

Essa concepção parece ser compartilhada por Botomé (1987) quando esse autor propõe uma nova possibilidade de definição e descrição de objetivos de ensino, em substituição às produzidas e divulgadas na literatura especialmente durante a década de 1970. As definições disponíveis nesse período enfatizavam, no conceito, os aspectos topográficos ou do comportamento de descrever um objetivo de ensino ou da classe de respostas descrita pelo objetivo comportamental. Botomé afirma que um objetivo de ensino necessita especificar as relações entre o fazer de um organismo e o ambiente em que esse fazer é desenvolvido. No centro dessa definição está o conceito de comportamento. Caracteristicamente um objetivo seria, então, um comportamento escolhido pelo “professor” como necessário e relevante o indivíduo apresentar diante situações de sua “vida real”. Poderia ser denominado de comportamento objetivo ao invés de objetivo de ensino.

Mais e melhor que explicitar informações, conteúdos, conhecimentos importantes à atuação profissional em Psicologia, um comportamento objetivo necessita explicitar ou propor relações entre o que um psicólogo faz em relação a aspectos da realidade e quais serão as decorrências implicadas e produzidas por essas relações. Não basta que sejam transformados esses substantivos em verbos como informar ou conhecer. A apresentação de classes de respostas ou ações desenvolvidas por indivíduos é insuficiente para esclarecer as relações entre o que um organismo faz e o ambiente em que o faz, e muito mais ineficiente se as ações descritas são as que os professores apresentarão em uma situação de ensino. Ineficientes e insuficientes como objetivos de ensino também são as declarações de intenção dos professores e a especificação de atividades de ensino. As intenções dos professores são possivelmente muito importantes e válidas à interação entre os “personagens” de um processo de capacitação. Entretanto, as aprendizagens que necessitam serem desenvolvidas por esse processo são escamoteadas (e se elas não ocorrerem, a culpa não é do professor, ele tinha boas intenções). Quando objetivos são

caracterizados por atividades de ensino, fica claro que a ênfase está nos recursos e procedimentos didáticos escolhidos como meio para ocorrência das aprendizagens.

Perguntas como “(1) o que é relevante que o aprendiz produza como resultado de sua ação?; (2) que características precisa ter sua ação para efetivamente, conseguir obter esse resultado?; (3) quais as características da situação onde essa ação deve ser realizada para obter esse efeito ou resultado?” feitas por Botomé (1987, p. 241) podem ser orientadoras da escolha de objetivos de ensino, pelo menos, adequados a um processo de ensino e aprendizagem e de capacitação profissional. O exame dessas perguntas indica características que os componentes que um objetivo de ensino necessitam apresentar em sua proposição. Um comportamento objetivo, assim como um comportamento, é composto por três componentes, conforme a proposta por Botomé (1987, p. 241, 242):

“Pode-se, então, dizer que um objetivo é comportamental quando especifica: 1) as características da resposta (ou classe de respostas) de um aprendiz, responsáveis pela obtenção de um determinado efeito ou produto no ambiente fora da situação de aprendizagem ou de escola; 2) as características das classes de estímulos antecedentes existentes nas situações onde a resposta (ou classe de respostas) deve ocorrer e que estejam relacionadas com essa resposta (ou classe de respostas); e 3) as características das classes de estímulos conseqüentes que especificam os efeitos ou os produtos (mudanças no ambiente), resultante da classe de respostas apresentada diante da situação, caracterizada pelas classes de estímulos antecedentes descritas

“Para descrever com facilidade esses três componentes de um objetivo comportamental, parece ser útil usar o seguinte procedimento: 1) nomear a classe de respostas de maneira geral ou de maneira usual, 2) descrever as características relevantes das classes de estímulos antecedentes relacionadas a essa classe de respostas, 3) descrever as características das classes de estímulos conseqüentes relacionadas à classe de respostas, 4) descrever as características da classe de respostas que é pertinente para obter as classes de estímulos descritos como conseqüentes, na situação caracterizada pela descrição das classes de estímulos antecedentes e 5) completar ou corrigir as descrições dos três componentes do objetivo comportamental, de acordo com o que se pretendia com o objetivo inicial, se for o caso”.

Um comportamento objetivo, apesar de suas descrições, é uma proposição de uma relação possível de acontecer no futuro e está orientado pelo efeito ou produto que se quer obter por meio de ações em uma situação com certas características. A ênfase dos objetivos de ensino necessita estar nas aprendizagens reais que o aluno precisa realizar para compor sua capacidade de atuar profissionalmente de modo a abranger responsavelmente as dimensões que mais caracterizam cada comportamento profissional a ser desenvolvido. É desejável que essa ênfase esteja, assim, nos fins e na função dos comportamentos propostos. O que é apresentado como objetivos de ensino, ou melhor

expresso como comportamento objetivo, merece um exame cuidadoso por eles expressarem o que o aluno aprenderá e definirão tanto o ensino quanto o que a sociedade terá como profissional nos anos seguintes ao seu processo de capacitação. Examinar as formulações de comportamentos objetivos, especialmente em planos de disciplinas, revela o que está sendo “contratado” como relação entre alunos e professores do ponto de vista do que será aprendido nas atividades – ou por meio delas – desenvolvidas em situação escolar. A clareza de critérios orientadores e de características importantes de objetivos de ensino pode auxiliar a obter melhores proposições de objetivos, metas ou “intenções” de ensino.

As aprendizagens de comportamentos pertinentes à dimensão ética de comportamentos profissionais podem e necessitam ser concebidas e expressas por meio de objetivos de ensino. É desejável que esses caracterizem o tipo de relação que profissional precisa estabelecer com o meio em que atua. Para ser possível examinar o que tem sido preconizado como comportamentos característicos da dimensão ética na formação do psicólogo, especialmente por meio de objetivos de ensino, é necessário esclarecer alguns princípios e características que a dimensão ética pode assumir.

1.8 Princípios para uma atuação ética em Psicologia

Definir e caracterizar a “Ética” quanto a sua função, sua delimitação e sua estrutura no âmbito de comportamentos profissionais depende basicamente do exame de três fatores. O primeiro refere-se à noção de homem proposta por diferentes perspectivas filosóficas. O segundo baseia-se nos conceitos de ética desenvolvidos e adotados por essas perspectivas. O terceiro fator é determinado pelo modo pelo qual a “Ética” é descrita, orientada e concretizada na vida em sociedade. O objetivo é identificar as características que são condições para exame e avaliação daquilo que se estabelece como exercício da ética na atuação do profissional de Psicologia e não discorrer sobre as formulações a respeito da “Ética” e seus pressupostos.

Desde 1953, a American Psychological Association – APA (Wechsler, 2001) promove discussões nas associações de Psicologia sobre princípios éticos que considera fundamentais e de orientação para a formação e prática em Psicologia. Esses princípios dizem respeito a especificidades que devem ser observadas pelos psicólogos em suas relações de trabalho: (1) competência profissional, ou reconhecimento de padrões de excelência e limitações da especialidade; (2) integridade, ou ciência dos valores e das

consequências da ação profissional, bem como a apresentação de comportamentos honestos, justos e respeitosos; (3) responsabilidade científica e profissional, ou procurar atender diferentes necessidades e clientela, com técnicas específicas; (4) respeito à dignidade das pessoas, ou consideração ao direito de privacidade e autonomia dos partícipes de sua atuação; (5) preocupação com o bem-estar alheio, ou minimizar riscos envolvidos na prática profissional e equilíbrio das relações de poder; e (6) responsabilidade social, ou assegurar a divulgação de conhecimentos psicológicos que possam “reduzir sofrimento e contribuir para a melhoria da humanidade” (Wechsler, 2001, p. 175).

De modo semelhante aos princípios éticos preconizados pela APA, Moraes (2001) e Medeiros (2002) referem-se aos princípios Bioéticos que orientam o trabalho dos profissionais vinculados aos cuidados da saúde: (I) Princípio da Autonomia: o indivíduo tem direito ao princípio da livre escolha, da auto determinação quanto a sua vida física, psíquica e social, de ação conforme suas crenças e valores, da hierarquização de suas necessidades e prioridades; deve ter consciência acerca das alternativas que possui, das implicações, benefícios e possíveis prejuízos da situação na qual se encontra implicado; a existência de proteção de grupos vulneráveis e legalmente incapazes; (II) Princípio da Beneficência: o profissional de saúde deve fazer o bem e evitar prejuízos decorrentes da intervenção, diretamente vinculados a não-maleficência; deve ponderar e comprometer-se com o máximo de benefícios e o mínimo de prejuízos, tanto com os reais quanto com os potenciais, individuais ou coletivos, garantindo que danos previsíveis serão evitados; e (III) Princípio da Justiça ou Equidade: o profissional de saúde deve estar comprometido com a distribuição e utilização adequada de recursos destinados à saúde – comprometimento social.

Por meio de uma análise superficial dos princípios éticos preconizados pela APA aos profissionais de Psicologia e pela Bioética aos profissionais de saúde, é possível destacar alguns elementos comuns aos dois conjuntos. Ambos primam pela excelência dos comportamentos profissionais a serem desenvolvidos; pela consideração das características próprias de cada clientela bem como de seus direitos, e pelo compromisso da responsabilidade política e social dos agentes envolvidos em uma relação de trabalho. As características semelhantes entre os princípios éticos da APA e da Bioética não são esgotadas na referência a esses três elementos. É provável que a orientação que melhor os agrega seja a de que as ações profissionais devam estar direcionadas para a maximização do bem-estar, da qualidade de vida, dos benefícios que podem advir para o maior número

possível de pessoas em decorrência da minimização do sofrimento, dos riscos e prejuízos implicados nas relações sociais estabelecidas. Essa orientação pode ser identificada nos princípios nºs 2, 5 e 6 da APA, e especialmente no Princípio da Beneficência (II) descrito pela Bioética.

Orientar a ação profissional com o objetivo de maximizar benefícios e reduzir custos, tanto para os envolvidos em uma relação de trabalho quanto para aqueles por ela atingidos indiretamente, coaduna-se com a característica distintiva da Ética Teleológica que pode ser resumida pela assunção de uma finalidade a ser alcançada (Borges e cols, 2002). A Ética Teleológica subdivide-se em Éticas Consequencialistas e Éticas de Virtude. Inserida dentre as primeiras está a Ética Consequencialista denominada *utilitarismo*. Esta perspectiva de análise ética define uma ação como correta ou não à medida que essa ação se constitui em meio adequado para atingir certa finalidade. Para Borges e cols (2002), “O princípio da utilidade reconhece o prazer e a dor como os fundamentos da moralidade e estabelece que as ações são corretas na medida em que tendem a aumentar a felicidade, isto é, o prazer, e incorretas se implicam a diminuição da felicidade, ou seja, se provocam a dor” (p.34). A tese defendida pelo utilitarismo é a de que o ser humano deve agir em função da felicidade de todos, ou pelo menos da maioria. A felicidade não é resumida nem definida facilmente. É possível compreendê-la como os benefícios, o bem-estar, a saúde e a qualidade de vida creditados por meio de ações profissionais como orientam os princípios éticos defendidos pela APA e pela Bioética. Devido à dificuldade inerente à definição de felicidade e a sua própria promoção, há a sugestão de que “deveríamos procurar mais modestamente a menor quantidade de sofrimento para todos. Esse princípio daria origem a uma espécie de utilitarismo negativo: o da minimização da dor” (Borges e cols, 2002, p. 42).

O utilitarismo apresenta cinco aspectos característicos. O primeiro diz respeito à consideração das consequências das ações para estabelecer se elas são corretas ou não. A observação das consequências é condição necessária, mas não suficiente para estabelecer a legitimação e a obrigatoriedade de uma ação. É preciso que tanto os atos quanto seus resultados sejam avaliados para justificar algo como correto, permitido ou obrigatório. O segundo aspecto determinante do utilitarismo é a sua função maximizadora daquilo que é considerado valioso *em si*. Sob esse aspecto está o pressuposto da promoção da maior felicidade para o maior número possível de pessoas ou a diminuição significativa do sofrimento para todos. O terceiro aspecto refere-se à consideração da igualdade entre os

agentes morais, ou seja, todos devem contar por um. Essa característica é imprescindível à democracia e aos sistemas igualitários. A tentativa de universalização na distribuição de bens é o quarto aspecto característico do utilitarismo. Configura-se como “tentativa” por não ser possível a garantia de felicidade para todos e por nem sempre, necessariamente, a maior felicidade coincidir com o maior número de pessoas felizes. O quinto aspecto característico do utilitarismo é a consideração pelo bem-estar dos agentes de uma ação. O bem-estar está relacionado a condições físicas e mentais dos indivíduos em detrimento das concepções de felicidade. É útil destacar os termos que Borges e cols (2002) apresentam.

“As condições básicas para se alcançar esse bem-estar poderiam ser objetivamente estipuladas nos seguintes termos: (i) acesso a bens básicos, relativos à satisfação das necessidades nutricionais, médicas, etc.; (ii) realização de projetos pessoais; (iii) implementação de instituições que garantam o sucesso desses projetos, e garantam direitos de participação política etc.; (iv) regras morais claras, como o respeito mútuo entre os agentes, por exemplo” (Borges e cols, 2002, p.44).

A perspectiva ética utilitarista divide-se em utilitarismo de regra e utilitarismo de ação. O primeiro tipo defende que o homem deve agir segundo regras, costumes, hábitos e normas que determinam precocemente o maior bem ou a maior felicidade para todos aqueles relacionados à ação desenvolvida. Segundo Borges e cols (2002), “as possibilidades de se arrolarem regras gerais provém da crença em que os indivíduos, seus motivos, características e valores não divergem tanto entre si que seja impróprio estabelecer normas com validade para todas as situações” (p.10). Contrário a essa concepção, o utilitarismo de ação tem como pressuposto que cada situação é única, sendo assim impossível determinar regras universais de ação. A orientação do utilitarismo de ação é que “cada indivíduo deve analisar a situação particular na qual se encontra e descobrir qual a ação que trará o maior benefício para todos os envolvidos” (Borges e cols, 2002, p.10).

Assim como são cinco os aspectos característicos do utilitarismo, Borges e cols (2002) derivaram cinco considerações sobre as vantagens desse sistema ético. A primeira vantagem do utilitarismo reside em sua simplicidade teórica, fundamentada no princípio da utilidade. A vantagem que se segue diz respeito à fácil aplicação desse sistema. Borges e cols (2002), quando apresentam a perspectiva ética utilitarista, afirmam que para essa perspectiva “dizer que a teoria utilitarista é de fácil aplicação significa basicamente duas

coisas: primeiro, que para decidir o que fazer basta somar as consequências positivas das diferentes opções de ação e decidir qual delas vai proporcionar melhores resultados; segundo, que certos dilemas morais aparentemente inextrincáveis encontram no utilitarismo um modo de resolução” (p. 51). Na primeira prerrogativa é preciso considerar que às vezes uma ação que produz consequências muito positivas pode exigir custos elevados. Qual seria, então, a operação mais adequada para se relacionar benefícios e custos? E quais seriam os fatores considerados para decidir entre uma ou outra alternativa? A terceira e quarta vantagens do utilitarismo estão na consideração pelo bem-estar e por essa perspectiva constituir-se em um sistema igualitário, respectivamente. A quinta e última vantagem pode ser destacada como uma característica progressiva do sistema ético. Esse considera transformações, estabelece padrões de relação com outras formas de vida, objetos e meio ambiente, destituindo-se do modelo antropocêntrico. As críticas a esse sistema ético são voltadas aos seus princípios básicos de avaliação e legitimação das ações, da relação entre utilidade, igualdade e justiça, e também as tensões entre deveres, obrigações e direitos morais. Muitas das críticas proferidas são constantemente refutadas em seus próprios pressupostos ou pelos pressupostos da ética utilitarista.

A ética utilitarista é importante na definição de um conceito de dimensão ética para a formação e atuação profissional em Psicologia. Sua importância é derivada do modelo de análise das situações para a caracterização dos benefícios relacionados aos comportamentos desenvolvidos pelas pessoas em uma situação de trabalho. Entretanto, a dimensão ética da atuação profissional do psicólogo não pode estar pautada somente nos benefícios que podem ser decorrentes ou associados aos comportamentos dos envolvidos. Nesse sentido, a perspectiva ética utilitarista é restritiva porque ou é normativa ou é relativista. Como perspectiva normativa seria necessário identificar *a priori* o que as pessoas consideram benefícios e desconsiderar as relações entre diferentes custos associados a esses benefícios. Como perspectiva relativista, a ética utilitarista “abre mão” da formação de uma dimensão ética individual, pessoal, e coletiva, própria dos exercícios profissionais.

A dimensão ética, muito provavelmente, é mais do que a soma de benefícios probabilísticos produzidos por certos comportamentos. Destacando as operações matemáticas, a dimensão ética está mais para função entre benefícios e custos. O comportamento “chave” da dimensão ética deixa de ser “somar” os benefícios e passa a ser “avaliar” os benefícios e custos implicados nas relações estabelecidas por meio de

comportamento entre as pessoas. Ou seja, benefícios e custos pouco significam se considerados isoladamente. O que garantirá a escolha de melhores alternativas é exatamente observar a relação entre eles: maximizar benefícios para quem necessita de intervenções profissionais e minimizar custos de todas as pessoas envolvidas nas situações de intervenção.

1.9 A dimensão ética no exercício profissional do psicólogo e no processo de capacitação de nível superior em Psicologia

A Ética profissional constitui um núcleo de debate importante do processo de capacitação profissional do psicólogo e de sua atuação, e não está isento de controvérsias, por mais que haja semelhanças entre os princípios que regem a conduta ética preconizados pelos diferentes segmentos da comunidade científica e profissional. Para Moraes (citado por Teixeira, 1999, p. 79), a ética profissional em Psicologia “corresponderia à consagração (prescrição) de condutas (comportamentos) no exercício profissional dos psicólogos pelos costumes (padrões éticos reconhecidos). Corresponderia a julgamento ou reflexão crítica da atuação do psicólogo”. Para Jean Bernard, a ética profissional em Psicologia “corresponderia a uma reflexão crítica e avaliável dos comportamentos dos psicólogos em relação aos organismos envolvidos em seu trabalho (...) Essa reflexão crítica indicaria em que consiste a boa conduta e a maneira certa de atuar do profissional em Psicologia” (Teixeira, 1999, p. 79). A concepção de Bernard aproxima-se do entendimento acerca da dimensão ética do comportamento profissional, defendida pela proposta de Minuta das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia (UFSC, 2001, p. 06):

“Formação ética do profissional (ou aprender a garantir a dimensão ética na atuação profissional) – por exemplo, avaliar constantemente a dimensão ética de sua atuação, avaliar continuamente os benefícios produzidos por sua atuação profissional, avaliar o balanço e a distribuição de benefícios decorrentes de sua atuação profissional e pessoal na sociedade, avaliar as relações entre código de ética profissional e dimensões éticas da atuação profissional, diferenciar entre ética e moral no exercício da profissão, manter confidencialidade de informações, decidir procedimentos e tipos de comunicação apropriados a cada tipo de pessoa ou público, natureza da informação e o momento adequado para fornecê-la...”

A Ética não existe em si e por si. Ela somente “tem razão de ser” porque os homens são eminentemente seres em relação. A Ética não se manifesta como entidade que

rege e legitima as ações, mas como dimensão presente em todos os comportamentos, inclusive os profissionais. As atuações profissionais, em foco a psicológica, são caracterizadas por comportamentos. Desse modo, a Ética pode ser evidenciada nas relações profissional-cliente, profissional-profissional, profissional-sociedade, profissional-produção de conhecimento (Medeiros, 1999; Moraes, 2001; Banaco, 2002), como dimensão constituinte de cada comportamento a ser desenvolvido. Os comportamentos profissionais são resultantes da integração de diversas dimensões, tais como técnica, política, científica, histórica e outras. A dimensão ética não se apresenta de forma isolada e pode ser percebida quando qualquer outra dimensão for observada com cuidado.

As Diretrizes Curriculares para o Ensino de Graduação da PUC/PR e uma proposta de Minuta às Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia (UFSC, 2001) apresentam dimensões constituintes da formação de qualquer profissional. No último documento estão apresentadas como necessárias a serem desenvolvidas para o exercício profissional do psicólogo 12 dimensões. São elas: 1. A formação técnica (uso do conhecimento e instrumental da Psicologia com adequação); 2. A formação histórica (avaliação e integração do conhecimento produzido em diferentes épocas); 3. A formação antropológica (consideração a diferentes culturas); 4. A formação filosófica (ou o aprender a pensar, construir, avaliar e relacionar conceitos); 5. A formação científica (produzir e avançar o conhecimento sobre fenômenos e processos psicológicos); 6. A formação pedagógica (de produzir aprendizagens relacionadas a fenômenos psicológicos); 7. A formação social (relações sociais em diferentes contextos e com diferentes interlocutores); 8. A formação de empreendedor (profissional capaz de projetar e planejar seu trabalho para além das demandas de trabalho); 9. A formação religiosa (processos de sacralização e satanização de eventos, fatos, significados); 10. A formação estética (avaliação da satisfação e prazer produzidos pelo seu trabalho); 11. A formação política (estabelecimento de equilíbrio das relações de poder, maximizando a cobertura de benefícios em detrimento da concentração dos mesmos a uma parcela interessada); e finalmente, 12. A formação ética do profissional (avaliação contínua da ação).

Exemplo da concomitância entre diferentes dimensões pode ser constatado em um processo de avaliação psicológica. Uma evidência da relação entre dimensão técnica e dimensão ética é oferecida por Wechsler (2001) quando esta apresenta a elaboração de um guia de condutas éticas que deveriam ser assumidas em um processo de avaliação psicológica, referente ao uso de testes e escalas de tipo objetivo. A autora discrimina

diversas etapas de um processo de avaliação psicológica: etapa 1 – seleção de testes e escalas para avaliação psicológica; etapa 2 – administração de testes e escalas psicológicas; etapa 3 – correção e interpretação dos resultados psicológicos; etapa 4 – elaboração de laudos psicológicos e entrevistas de devolução. Para cada etapa, Wechsler descreve uma série de comportamentos, situações e cuidados que devem ser considerados pelo psicólogo como avaliador de fenômenos psicológicos, para que as decorrências de seu exercício profissional sejam consideradas éticas. Definir os atributos e características a serem avaliados; avaliar as características psicométricas dos instrumentos quanto à sua precisão, validação; considerar características sociais e condições físicas gerais; organizar material a ser utilizado; desenvolver relação de confiança com seu cliente ou paciente; responsabilizar-se pela qualidade da aplicação do teste são alguns dos comportamentos profissionais que garantem ou possibilitam o atendimento da dimensão ética em um processo de avaliação psicológica.

As dimensões técnica e científica ficam salientadas em um processo de avaliação psicológica, mas mesmo assim pode se constituir em um exemplo de como a dimensão ética se encontra aliada a outras dimensões. A escolha do teste propício, os procedimentos para correta aplicação e correção do mesmo, a interpretação e divulgação dos resultados requerem conhecimentos específicos e técnicas adequadas. A investigação acerca dos fenômenos psicológicos e a produção de conhecimentos sobre eles por meio da avaliação psicológica é característica da dimensão científica. No entanto, a dimensão ética é a dimensão que avaliza todo o processo. Todas as etapas que resultam em uma adequada avaliação psicológica têm em seu bojo um processo de reflexão crítica e de avaliação dos elementos constituintes de cada decisão, bem como dos custos e benefícios implicados no processo decisório e de execução prática.

A observação da dimensão ética na prática de um profissional reflete em toda uma legião de outros profissionais e cidadãos, direta e indiretamente relacionados a ele. Tal reflexão se torna perceptível na construção da identidade de sua profissão, na sua manutenção, na defesa de sua importância e no reconhecimento dela pela sociedade. Assim, ditados como “um por todos e todos por um” ou “não faz a outros o que não gostaria que fizessem a ti” se perpetuam e corroboram o estabelecimento de uma perspectiva ética que se pauta no controle do grupo sobre o comportamento individual. O objetivo é fazer prevalecer benefícios para todo o grupo, mesmo que a longo prazo, em detrimento de benefícios individuais imediatos (Banaco, 2002). Mas o controle é

procedimento adequado para a aprendizagem de comportamentos profissionais? O controle, a fiscalização e as sanções sobre os comportamentos garantem a sua eficácia?

Indagações acerca das garantias que um sistema de controle e, até mesmo, de punição pode oferecer a uma prática profissional, vêm sendo problematizadas por diversos profissionais (Teixeira, 1999; Moraes, 2001; Medeiros, 2002; Banaco, 2002). O foco dessas problematizações é a necessidade premente de esclarecimentos e razões para que uma ação ocorra de um modo e não de outro. O controle externo intensifica as relações de poder, diminui a responsabilidade dos sujeitos envolvidos na ação e não responde a todas as especificidades condensadas na prática profissional. Além disso, as garantias oferecidas pelos agentes de controle externos somente são válidas na sua presença, no seu exercício.

Exemplo do exercício de controle externo é a fiscalização dos Conselhos Regionais de Psicologia sobre as práticas psicológicas em obediência as especificações do Código de Ética que regulamenta o exercício da profissão. Outro exemplo é a existência de normas para pesquisa no âmbito da saúde prevista na Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. A respeito de discussões acerca de condutas éticas na pesquisa sobre fenômenos psicológicos, Moraes (2001) relata algumas recomendações que foram consenso em evento científico em que estavam presentes o autor, Carolina Bori e Adélia Maria Teixeira⁸: (1) A comunidade de psicologia deve orientar suas ações nos CEPs (códigos de ética profissionais), que representam um dado da realidade; (2) Sugerem como necessária a instalação de comitês de ética nos cursos de psicologia e o respeito à resolução 196/96 sobre pesquisa com seres humanos; e (3) a provocação e estímulo a discussões sobre questões éticas nas sociedades de psicologia, considerando as peculiaridades da pesquisa psicológica, além do desenvolvimento de proposições para encaminhamento à CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa). Esses exemplos ilustram o modo legal e moral com que a dimensão ética do comportamento profissional tem sido entendida pela comunidade profissional.

Segundo Guilhardi (1995), é importante não confundir controle com repressão e privação de liberdade. Controle, para a Análise Experimental do Comportamento, é um termo de denotação epistemológica, cujo significado declara a aceitação do princípio determinista, ou seja, da relação funcional entre os eventos naturais, inclusive do comportamento humano. O problema ético não seria decorrência do comportamento

⁸ VII Encontro da Associação Brasileira de Psicoterapia e Medicina Comportamental, Campinas, 1998, mesa redonda: Comitês de Ética e suas implicações para a pesquisa.

profissional estar sob o controle exercido por entidades externas, mas por quem, por que meios e para que fins. Regras e normas estabelecidas e a serem observadas é a forma encontrada para que os membros de um grupo social controlem-se reciprocamente em função dessas.

“Para serem eficazes, essas regras devem ser analisadas à luz das contingências que as produziram (passado) e que as mantêm (presente). (...) Um Código de Ética Profissional, neste sentido, é útil, porém, é um instrumento passivo. Ele explicita regras de conduta, mas poderá não ter nenhuma utilidade, já que essas regras não serão seguidas, se não existirem razões para segui-las. Essas razões não estão dentro do indivíduo como uma propriedade ou característica sua, mas nas fontes de controle social”.

O pressuposto, da Análise Experimental do Comportamento, reside na afirmação de que o ser humano atua em seu mundo e que por meio dessa atuação produz conseqüências. São essas conseqüências que selecionam e mantêm os comportamentos. As relações entre situação que antecede a ação do organismo, esta ação e a situação dela conseqüente criam para o indivíduo contingências aversivas ou reforçadoras que controlam o seu comportamento. A contingência aversiva “induz” uma reorganização do organismo que agirá em função de uma alteração no ambiente que o afaste dessa contingência, o que é denominado de contra-controle. A ausência de comportamentos de contra-controle interfere e diminuem a possibilidade de estabelecimento e manutenção de comportamentos éticos. Para Guilhardi (2004), a dimensão ética do exercício profissional do psicólogo, em um processo de intervenção psicoterápica clínica, estaria relacionada ao processo de capacitação do cliente em discriminar as contingências que controlam o seu comportamento, dando a ele condições de optar por novas formas de controle, ou seja, escolha de comportamentos de contra-controle eficazes, saudáveis, conscientes e decorrentes de sua própria escolha. É importante distinguir que controle e comportamentos de contra-controle não se confundem com manipulação do comportamento, essa definida como modificação do ambiente ou de comportamentos com a intenção deliberada de influir sobre um indivíduo sem seu consentimento.

O processo de formação profissional de um indivíduo tem a função de orientar e capacitá-lo a lidar de modo adequado com os fenômenos relativos à sua área de conhecimento e de seu campo de atuação. Com relação à profissão do psicólogo, é possível perceber que a atuação desse profissional exige uma formação especial em três diferentes

âmbitos: intervenção – profissional capaz de produzir alterações em fenômenos psicológicos por meio do conhecimento e instrumental da Psicologia; ensino – profissional capaz de produzir aprendizagens relacionadas a fenômenos psicológicos; e pesquisa – profissional capaz de produzir e avançar o conhecimento sobre fenômenos e processos psicológicos (Botomé, 2001; Botomé e Kubo, s/d). Capacitar um aluno como profissional de Psicologia é prepará-lo para lidar com os fenômenos psicológicos em qualquer um desses âmbitos, de modo a integrar as diferentes dimensões de seus comportamentos com o fim de promover um exercício profissional autônomo e eficaz. A tarefa que cabe ser investigada é a de descobrir que comportamentos abarcam e garantem de modo adequado e suficiente o atendimento da concepção do que é dimensão ética na atuação do profissional psicólogo.

Afirmar que um comportamento ou outro é ético, ou não ético, não é possível sem que sejam observadas as características relacionais entre sujeitos, contextos e objetos. Um comportamento não é ético em si mesmo e por si só. O exercício da dimensão ética não está restrito à apresentação de um comportamento ou de um conjunto deles, em especial. É pela observação de todo o conjunto de comportamentos que caracterizam uma atuação profissional que a dimensão ética torna-se mais perceptível. Um conjunto de comportamentos combinados tendo em vista determinada finalidade sob uma classe de comportamentos profissionais parece ser a denominada dimensão ética de comportamentos profissionais. Refletir, avaliar, criticar, escolher são alguns verbos que caracterizam alguns comportamentos necessários à garantia da dimensão ética na atuação do psicólogo. Esses verbos, no entanto, ainda são gerais e apresentam também uma gama de comportamentos subjacentes e encobertos. Que comportamentos são esses? Que status tem no conjunto dos comportamentos ditos profissionais que necessitam ser aprendidos?

A ética não se confunde com o exercício de costumes consolidados no tempo, não é julgamento de valor das condutas nem obediência a instâncias legais e de controle. A ética pode ser considerada como uma instância com características específicas presentes na relação de ser e estar do homem no mundo que se apresenta como dimensão de classes de comportamentos. Essa dimensão se caracteriza principalmente por considerar o processo de reflexão crítica e avaliação criteriosa dos aspectos envolvidos em uma circunstância. Os exercícios de reflexão crítica e da avaliação constante são essenciais em toda a atuação de um profissional, porque garante e assegura, tanto a profissionais quanto a clientes, a qualidade do trabalho desenvolvido. A aprendizagem desses comportamentos gerais e

também daqueles subjacentes, encobertos ou ainda desconhecidos que caracterizam a dimensão ética, deve ser atribuição do processo de formação de um profissional. Por isso, parece ser necessária e relevante a produção de conhecimento que possa responder a indagação: *Quais comportamentos nas Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia e nos planos de ensino de disciplinas cujo núcleo seja “ética” caracterizam a dimensão ética na formação do psicólogo?*

MÉTODO

2.1 Fontes de informação

1. Projeto de Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia. A proposição de tais diretrizes foi elaborada por uma comissão de especialistas em atendimento à solicitação do ministério da Educação e do Desporto (MEC), Secretaria de Ensino Superior (SESu) e Departamento de Política de Ensino Superior (DEPES). O documento foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em 2001 e espera homologação pela presidência da República do Brasil⁹.

2. Planos de ensino de 15 disciplinas curriculares que tinham como núcleo do processo de ensinar a "Ética". Essas disciplinas faziam parte do currículo de 12 cursos de graduação em Psicologia de 10 instituições de ensino superior de um Estado da Região Sul do Brasil e foram ministradas durante o ano de 2003.

2.2 Procedimento

2.2.1 Em relação ao documento das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia

a) Critérios para escolha do documento das Diretrizes Curriculares como fonte de informação

O documento das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia é o documento que, quando oficialmente regulamentado pela Presidência da República do Brasil, irá servir de orientação tanto ao processo de capacitação profissional de nível superior de psicólogos quanto aos aspectos organizacionais e administrativos dos cursos de graduação. Examinar sua estrutura e avaliar suas contribuições permite avançar o conhecimento e traçar as características mais relevantes ao exercício desse profissional. Dada a função para a qual esse documento foi inscrito e instituído foi considerado uma fonte de informação fundamental para a descoberta de quais comportamentos caracterizam a dimensão ética na formação do psicólogo.

⁹ Última consulta realizada em 16 de outubro de 2003, endereço eletrônico: www.mec.gov.br

b) Para organização dos dados coletados nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia

Os enunciados relativos à formação comum (bacharel, professor e psicólogo) do Psicólogo e ao “perfil” de Psicólogo apresentados no projeto de Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia foram lidas, selecionadas, organizadas e analisadas tendo como referência as classes gerais de competências profissionais do psicólogo em relação aos processos de produção de alterações em fenômenos psicológicos (intervenção), propostas por Botomé e Kubo (s/d – Tabela 1.1), a saber: (A) *Caracterizar necessidades sociais em relação a alterações em fenômenos psicológicos*, (B) *Projetar intervenções relacionadas a fenômenos psicológicos*, (C) *Executar intervenções projetadas em relação a fenômenos psicológicos*, (D) *Avaliar intervenção realizada em relação a fenômenos psicológicos*, (E) *Aperfeiçoar intervenções em relação a fenômenos psicológicos, a partir de dados de avaliação*, e (F) *Comunicar descobertas feitas em processos de intervenção sobre fenômenos psicológicos*. Essas classes gerais de comportamentos profissionais foram escolhidas por: a) representarem sínteses de comportamentos importantes e de diferentes complexidades necessários aos processos de intervenção sobre fenômenos psicológicos; b) por essas classes de competências representarem síntese das classes de comportamentos profissionais relativos aos processos de pesquisar e ensinar, evidenciadas como necessários à formação científica e de educador do psicólogo; c) pelo fato de que grande parte dos psicólogos trabalha efetivamente com processos de intervenção sendo esta prática também a mais reconhecida pela sociedade do exercício profissional do psicólogo.

Foram considerados enunciados as construções frasais nos quais foram apresentadas uma ou mais orientações, sob a forma de itens que compõem os artigos das Diretrizes. Foram consideradas orientações as construções frasais que apresentaram sujeito, verbo e complemento. Entretanto, foram consideradas orientações algumas construções frasais que não apresentaram sujeito ou complemento. A presença de um verbo representativo de comportamento foi considerada indicativo da presença de uma orientação.

O critério para seleção, organização e análise dos enunciados apresentados nas diretrizes foi a equivalência entre a natureza dos comportamentos profissionais de referência e a natureza das orientações contidas nos enunciados. Essa equivalência era constatada por meio da resposta da seguinte questão: Em relação às classes gerais de comportamentos profissionais do psicólogo relativas à intervenção, a que se refere tal orientação do documento das Diretrizes Curriculares? A relação estabelecida entre a natureza dos comportamentos profissionais e a natureza das orientações foi decorrente da observação do significado (às vezes, implícito) das orientações, e de verbos e substantivos que corroboram a relação estabelecida entre as classes gerais de comportamentos profissionais e as orientações.

Não foram objeto de análise os enunciados relativos aos “perfis” de Bacharel em Psicologia e do Professor de Psicologia, primeiro porque a classe de competências profissionais escolhida como critério de reorganização das Diretrizes Curriculares para seu exame referiu-se aos processos de intervenção sobre fenômenos psicológicos, responsabilidade própria do psicólogo; segundo porque os processos de intervenção psicológica são parte do exercício profissional do psicólogo de maior visibilidade social; e, terceiro, porque o maior montante de enunciados examinados refere-se a competências comuns aos três “perfis” de formação do psicólogo. Também não foram objetos de análise os enunciados relativos ao que a comissão de especialistas denomina de conhecimentos, organização do Curso de Psicologia, condições para seu funcionamento, condições de auto-avaliação, atividades acadêmicas, conteúdos programáticos, estágios supervisionados, porque as orientações sob essas denominações referem-se a “conteúdos”, meios e instrumentos que oferecem condições para o processo de ensino-aprendizagem das competências profissionais consideradas relevantes pela comissão de especialistas do MEC. O objetivo desta análise foi a avaliação dos objetivos de ensino, considerados orientadores de um projeto de um curso de graduação em Psicologia quanto aquilo que é importante garantir na formação do psicólogo e que permitem observar as particularidades (necessidades específicas) do contexto no qual o curso será inserido e no qual os futuros profissionais atuarão. Esses objetivos de ensino estavam sob as denominações “Princípios e Compromissos”, “Competências e Habilidades Gerais”, “Competências Básicas”, “Habilidades” e “Competências” orientadas à formação do perfil de Psicólogo.

c) Para tratamento e análise dos dados coletados nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia

O procedimento para a verificação da equivalência entre as naturezas da competência profissional do psicólogo de referência e a natureza das orientações apresentadas em enunciados relativos a denominações atribuídas pela comissão de especialistas foi realizado pela leitura de tais enunciados, identificação das diferentes orientações presentes em cada enunciado, análise dos enunciados (apresentação de cada orientação em separado), resposta à questão: a que competência profissional relacionada a processos de intervenção se refere esta orientação? A observação dos verbos e complementos de cada orientação foi indicativa da natureza das mesmas e justificativas para as relações estabelecidas.

A organização e análise dos enunciados foram expostas por meio de tabelas constituídas por três colunas, sendo que a primeira explicita o Comportamento Profissional do Psicólogo em relação aos processos de produção de alterações em fenômenos psicológicos (intervenção) - ver Tabelas 2.1, 2.2 e 2.3. A segunda coluna dos quadros informa a categoria das “Denominações atribuídas” pela comissão de especialistas aos enunciados redigidos. Os enunciados examinados estão sob as denominações de “Princípios e Compromissos”, “Competências e Habilidades Gerais”, “Competências Básicas” e “Habilidades” comuns aos “três perfis” de formação do Psicólogo, e “Competências” (adicionais/específicas) do “perfil” de Psicólogo. A terceira coluna apresenta, tal como aparecem nas Diretrizes Curriculares, os enunciados com orientações, selecionados a partir dos critérios de organização e análise das Diretrizes Curriculares, que apresentam equivalência à competência profissional de referência exposta na primeira coluna. As orientações específicas, que se relacionam ao comportamento profissional de referência apresentadas na primeira coluna, aparecem destacadas em *itálico*. Esse destaque justifica-se porque durante o processo de organização dos enunciados foi constatado que diversas orientações, de diferentes naturezas, estavam sob um só enunciado. As orientações que não aparecem destacadas em determinado quadro estão alocadas em outro quadro relativo (e mais coerente) à sua natureza e lá estão destacados.

Exemplo:

Sob a denominação de Competência Básica é apresentado o enunciado, no documento das Diretrizes Curriculares, p. 2:

(a) Identificar e analisar necessidades de natureza psicológica, diagnosticar, elaborar projetos, planejar e intervir de forma coerente com referenciais teóricos e características da população-alvo;

Uma vez lido o enunciado, foi possível perceber que o mesmo é composto por mais de uma orientação. Cada orientação é identificada por apenas um verbo. Foi preciso, assim, analisar as diferentes orientações. A análise foi realizada por meio da identificação do sujeito (quando houve), verbo e complemento (quando houve) em todo o enunciado. Na análise do enunciado puderam ser destacadas seis orientações distintas:

1. Identificar e
2. Analisar necessidades de natureza psicológica,
3. Diagnosticar,
4. Elaborar projetos,
5. Planejar e
6. Intervir de forma coerente com referenciais teóricos e características da população-alvo.

Ficou a dúvida em relação ao complemento da última orientação presente no enunciado: ele é complemento apenas do verbo intervir ou de todos os anteriores também? Como o complemento “de forma coerente com referenciais teóricos e características da população-alvo” pode estar associado a qualquer um dos quatro verbos apresentados que não apresentam complemento (diagnosticar, elaborar, planejar e intervir), ele foi considerado complemento de todos os verbos.

Após a identificação de todas as orientações presentes no enunciado, fez-se a pergunta: a que comportamento profissional de referência relacionado a processos de intervenção se refere esta orientação? A relação entre comportamento profissional e orientações é estabelecida pela observação da natureza e significado dos verbos e de seus complementos, que aparecem destacados em *itálico* nos quadros.

A natureza do verbo e dos complementos das duas primeiras orientações (“Identificar” e “Analisar necessidades de natureza psicológica”) foi considerada como sendo mais pertinentes ao comportamento profissional de referência “caracterizar necessidades sociais em relação a alterações em fenômenos psicológicos”. Na Tabela 2.1 está apresentada a forma como essa relação entre comportamento profissional de referência e as duas primeiras orientações do enunciado foi representada. As orientações pertinentes ao comportamento profissional de referência, quando há mais de uma orientação de natureza distinta (que se referem a outras competências profissionais), estão identificadas em *itálico*.

TABELA 2.1
Orientações sob a denominação de Competência Básica em relação ao
comportamento profissional do psicólogo de referência de caracterizar necessidades
sociais em relação a alterações em fenômenos psicológicos

Comportamento profissional de referência	Nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia	
	Denominação Atribuída	Enunciado com orientações relativas ao comportamento profissional em destaque.
Caracterizar necessidades sociais em relação a alterações em fenômenos psicológicos	Competências Básicas	a) <i>Identificar e analisar necessidades de natureza psicológica, diagnosticar</i> , elaborar projetos, planejar e intervir de forma coerente com referenciais teóricos e características da população-alvo.

As orientações “elaborar projetos” e “planejar” presentes no enunciado foram consideradas mais coerentes ao comportamento profissional de “projetar intervenções relacionadas a fenômenos psicológicos”. Essas orientações aparecem em destaque *itálico* na Tabela 2.2, na qual está representada a relação entre o comportamento profissional de referência e as orientações contidas no enunciado.

TABELA 2.2

Orientações sob a denominação de Competência Básica em relação ao comportamento profissional do psicólogo de referência de projetar intervenções relacionadas a fenômenos psicológicos

Comportamento profissional de referência	Nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia	
	Denominação Atribuída	Enunciado com orientações relativas ao comportamento profissional em destaque.
Projetar intervenções relacionadas a fenômenos psicológicos	Competências Básicas	a) Identificar e analisar necessidades de natureza psicológica, diagnosticar, <i>elaborar projetos, planejar e intervir de forma coerente com referenciais teóricos e características da população-alvo.</i>

A relação entre o comportamento profissional de “executar intervenções projetadas em relação a fenômenos psicológicos” e a orientação presente no enunciado exemplo que lhe é coerente está representada na Tabela 2.3.

TABELA 2.3

Orientações sob a denominação de Competência Básica em relação ao comportamento profissional do psicólogo de referência de executar intervenções projetadas em relação a fenômenos psicológicos

Comportamento profissional de referência	Nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia	
	Denominação Atribuída	Enunciado com orientações relativas ao comportamento profissional em destaque.
Executar intervenções projetadas em relação a fenômenos psicológicos	Competências Básicas	a) Identificar e analisar necessidades de natureza psicológica, diagnosticar, elaborar projetos, planejar e <i>intervir de forma coerente com referenciais teóricos e características da população-alvo.</i>

2.2.2 Em relação aos planos de ensino das disciplinas de “Ética”

a) Critérios para escolha dos planos de ensino como fontes de informação

A escolha dos planos de ensino como fonte de informação para responder a

pergunta de pesquisa *Quais comportamentos caracterizam a dimensão ética na formação do psicólogo* foi feita (1) pelos planos de ensino permitirem uma caracterização institucional do processo de formação dos psicólogos, embora essas características não esgotem todos os aspectos influentes, influenciados e vinculados ao processo de formação, tal como as relações interpessoais entre professor e aluno ou história de vida do aprendiz; (2) pelos planos de ensino permitirem a identificação de situações com as quais o psicólogo deverá lidar e que comportamentos deve apresentar em sua atuação profissional em relação a, pelo menos, essas situações ou aspectos da realidade; e (3) pela facilidade de acesso às instituições e aos planos de ensino, especialmente por esses serem documentos de domínio público. A análise dos planos de ensino permitiu caracterizar parte do ensino da dimensão ética no processo de formação do psicólogo naquilo que está registrado em documento contratual entre a instituição, representada pela disciplina, ementa e o professor e o acadêmico. A escolha pelos planos de ensino de disciplinas que tinham como núcleo a "Ética" foi feita por considerar que nos planos de ensino estão apresentados e registrados aspectos (tipo de conhecimento, conceitos, técnicas, autores de referência, situações etc.) eleitos como relevantes por colegiados de curso e professores para garantir a formação ética do profissional.

b) Características das instituições que oferecem curso de graduação em Psicologia em um Estado da Região Sul do Brasil e que disponibilizaram seu material à realização da pesquisa

Os planos de ensino foram coletados em dez instituições que oferecem curso de graduação em Psicologia em um Estado da Região Sul do Brasil. As instituições oferecem o curso de Psicologia na modalidade de ensino presencial, com regime letivo semestral ou anual, conferindo diplomas de Bacharel, Licenciado e específico à profissão: Formação de Psicólogo. Os períodos de funcionamento dos cursos estão dispostos nos turnos matutino, vespertino, noturno e integral. A carga horária mínima varia de 3.630 horas/aula a 4.878 horas/aula.

Algumas informações sobre os cursos de Psicologia oferecidos pelas dez instituições são apresentadas na Tabela 2.4. Todos os cursos apresentam autorização legal para funcionamento. O MEC oferece reconhecimento do curso a nove instituições. Apenas uma instituição é mantida pelo governo federal, sendo de caráter público e gratuito, as demais dezessete são instituições de ensino privado, particular. A universidade pública é a mais antiga do Estado, sendo que o início do curso de Psicologia é datado no ano de 1978 e

o reconhecimento pelo MEC é de 1983. As informações apresentadas na Tabela 2.4 são dos cursos que dispuseram os recursos para a realização da pesquisa e datam de dezembro de 2002.

TABELA 2.4

Informações sobre os 12 cursos de graduação em Psicologia oferecidas por 10 diferentes instituições de ensino, inseridas na região sul do Brasil que dispuseram informações para a realização dessa pesquisa. Fonte: INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2002

Instituição de Ensino	Região do Estado	Caráter	Diplomas Conferidos	Vagas anuais autorizadas	Área de localização do curso na Instituição	Data de início do curso	Data da publicação da autorização para funcionamento	Data da publicação do reconhecimento do curso
A	LITORAL	Pública	Bacharel, Licenciado, Formação Psicólogo	Diurno: 80	Centro de Filosofia e Ciências Humanas	01/03/1978	03/05/1977 Resolução CONSEPE	22/11/1983 Portaria MEC
B	NORDESTE	Particular	Bacharel, Licenciado, Formação Psicólogo	Diurno: 50 Noturno: 50	Não informa	16/02/1985	17/05/1984 por Decreto Federal	10/12/1990 Portaria MEC
	C1 LITORAL	Particular	Bacharel, Licenciado	Diurno: 50	Campus de Educação	03/08/1987	27/02/1987 Decreto	21/02/1989 Portaria
C	C2 LITORAL	Particular	Bacharel, Licenciado	Diurno: 50	Centro de Educação e Ciências da Saúde	04/08/1997	11/03/1997 Resolução CEPE	20/02/1989 Portaria Ministerial
D	MEIO OESTE	Particular	Bacharel, Licenciado, Formação Psicólogo		Centro de Ciências Biológicas e da Saúde	01/08/1994	02/12/1994 Decreto Federal	20/07/1999 Decreto Estadual
E	VALE DO ITAJAÍ	Particular	Bacharel, Licenciado, Formação Psicólogo	Diurno: 80	Centro de Ciências da Saúde	20/02/1995	24/05/1994 Parecer CEPE	17/01/2000 Decreto Estadual-SC
	F1 SUL	Particular	Bacharel, Licenciado, Formação Psicólogo	Diurno: 50	Não informa	29/03/1990	16/11/1989 Resolução	25/01/1996 Portaria
F	F2 LITORAL	Particular	Bacharel, Licenciado, Formação Psicólogo		Não informa	15/04/1996	16/11/1989 Resolução	24/01/1996 Portaria
G	MEIO OESTE	Particular	Bacharel, Licenciado	Noturno: 50	Não informa	02/08/1999	23/12/1998 Resolução CONSUN	
H	SUL	Particular	Bacharel, Formação Psicólogo	Diurno: 50	Não informa	02/08/1999	10/11/1998 Resolução CONSUN	
I	VALE DO ITAJAÍ	Particular	Bacharel, Formação Psicólogo	Diurno: 50	Ciências Sociais, humanas e licenciatura	14/08/2000	27/06/2000 Parecer CEE/SC	
J	PLANALTO SERRANO	Particular	Formação Psicólogo	Diurno: 40	Ciências Biológicas e da Saúde	06/08/2001	01/09/2000 Parecer CONSEPE	

c) Para obtenção dos planos de ensino

Foram verificados na Rede Mundial de Comunicação por Computadores - WWW (World Wide Web) se os cursos de graduação em Psicologia disponibilizavam, por esse meio, a grade curricular de seus cursos, as ementas das disciplinas oferecidas e os planos de ensino dessas. Pôde ser coletada via WWW as grades curriculares de cinco instituições de ensino superior (Instituições C, E, F, G, I). Os planos de ensino das disciplinas ofertadas pelos cursos dessas instituições não estavam disponíveis nas páginas eletrônicas das mesmas. O acesso às grades curriculares anterior às solicitações permitiu a identificação de disciplinas que tinham em seus nomes o termo "Ética" e o período em que eram ministradas em seus cursos.

Após a verificação eletrônica foram realizados contatos telefônicos junto às coordenações de todos os cursos de graduação em Psicologia de um Estado da Região Sul do Brasil a fim de ser verificada a forma mais adequada de solicitar o material necessário à realização da pesquisa. A quatro cursos (C1, F2, G, H), a comunicação via correio eletrônico foi conveniente à instituição. Contato pessoal mediante apresentação escrita de solicitação foi realizado pela pesquisadora junto à coordenação de outros quatro cursos (A, B, C2, F1). Outros quatro cursos (D, E, I, J) disponibilizaram seus materiais por meio de profissionais (professores) que ali atuavam. Um curso de graduação em Psicologia de instituição de ensino superior foi contato por meio telefônico e eletrônico por seis vezes e não disponibilizou o material solicitado alegando ser as ementas e os planos de ensino de suas disciplinas, materiais de caráter privado da organização. Outro curso de outra instituição requisitou no contato telefônico realizado que a solicitação fosse encaminhada de forma escrita e por correspondência à coordenação do curso. Nenhuma resposta foi obtida. Outros quatro cursos disponibilizaram somente as ementas e suas grades curriculares, as duas últimas justificando que as disciplinas cujo foco seja a "Ética" ainda não tinham sido ministradas em seus cursos.

As solicitações verbais por contato pessoal, telefônico ou por meio eletrônico obedeciam a um caráter geral. Eram solicitadas, às coordenações dos cursos de graduação em Psicologia, uma cópia impressa ou via correio eletrônico da grade curricular do curso, do programa, ementa e plano de ensino de *todas e quaisquer* disciplinas que apresentassem como foco a formação ética do psicólogo. Às coordenações foi garantida a ausência de nomes, seja da instituição ou de professores, que permitissem a identificação dos cursos, e a análise conjunta das informações que fossem disponibilizadas pelos planos de ensino.

d) Para organização dos planos de ensino

As instituições que ofereciam cursos de graduação em Psicologia foram identificadas por letras sequenciais do alfabeto em maiúsculo. Quando uma mesma instituição oferecia mais de um curso de graduação em Psicologia sua identificação foi feita por caracteres alfanuméricos, sendo a letra do alfabeto aquela que identificou a instituição e o número de um dígito que acompanhou, a identificação do Curso por ordem cronológica de seu início. Por exemplo, a letra A indica o curso de Psicologia da instituição A, os caracteres C2 indicam o segundo curso de graduação em Psicologia da organização C. Os cursos de graduação em Psicologia que apresentavam mais de uma disciplina tendo como foco a "Ética" foram identificadas por letras sequenciais do alfabeto em minúsculo. Por exemplo, o curso D oferece três disciplinas direcionadas a formação ética do psicólogo, as duas primeiras, Da e Db, tiveram seus planos de ensino apresentados, a disciplina Dc, não ministrada até o segundo semestre de 2003, teve a sua ementa apresentada.

O objeto de exame dos planos de ensino das disciplinas que tinham como núcleo do processo de ensino-aprendizagem a "Ética" nos cursos de graduação em Psicologia foram os enunciados sob a denominação de Objetivos, quer na categoria de Objetivos Gerais, quer na categoria Objetivos Específicos. Ambas as categorias referidas foram encontradas em 11 planos de ensino. Os outros quatro planos de ensino não apresentavam categorias aos objetivos propostos. O exame dos enunciados sob a denominação de Objetivos esteve vinculado aos critérios de representatividade dos mesmos no documento. São os objetivos de ensino que apresentam, em tese, os fins desejáveis do processo de ensinar e aprender de uma dada disciplina ou módulo de aprendizagem. Nos Objetivos também são encontradas a maior quantidade de verbos que traduzem comportamentos importantes à atuação de um profissional, além de seus complementos que revelam as possíveis situações com as quais o aprendiz terá que lidar em seu exercício profissional.

Foram considerados enunciados todas as construções frasais independentes do número de períodos e frases que as compunham. Foram considerados objetivos as orações e frases, separadamente, que constituíam as construções frasais denominadas enunciado. Os enunciados foram lidos e organizados em uma tabulação na qual foram registrados os enunciados, a categoria dada ao objetivo nos planos de ensino, a disciplina em que é proposto e o curso que o oferece. Após esse primeiro registro, os enunciados foram novamente lidos e, então, identificadas as diferentes orações e frases que o compunham.

e) Para tratamento, análise e representação dos dados obtidos nos planos de ensino

Após a identificação das frases e orações que formavam os enunciados, as mesmas foram reagrupadas, considerando as características de suas formulações e significados, em relação a seis “tipos de objetivos de ensino”. Esses seis tipos de objetivos de ensino são considerados “pseudo-objetivos de ensino”, por Botomé (1981), a saber:

1. Itens de “conteúdo”: declarações de conhecimentos e informações consideradas relevantes por administradores de cursos e professores; esse tipo de formulação não especifica o que o aluno como futuro profissional deve ser capaz de fazer em relação aos “conteúdos”; redução do ensino a reprodução e repetição de conhecimentos; “conteúdos” são meios, instrumentos, recursos a serem utilizados adequadamente, não constituem fins do processo de ensinar e aprender.

2. Intenção dos professores: apresentam desejos, pretensões, o que os professores almejam; em geral, são vagos e genéricos; não permitem a comprovação da aprendizagem, pois não explicita o que precisa ser aprendido; sugerem que as assertivas são “boas em si mesmas”.

3. Ações ou atividades dos professores: apresentam o que o professor faz; o fazer do professor é meio ou instrumento para que o aluno aprenda algo; impreciso em relação ao que o aluno aprenderá como resultado ou em função das ações ou atividades dos alunos; o aluno parece ser considerado agente passivo, receptor do processo de ensino e aprendizagem; por vezes são vagos, imprecisos, abrangentes.

4. Ações (ou de classes de respostas) dos aprendizes: é a forma que mais se aproxima da descrição de comportamentos; ainda é inadequada por estar fixada a um dos elementos constituintes do comportamento; são imprecisos quanto à especificação das situações nas quais as ações devem ocorrer e à descrição das possíveis, prováveis e desejáveis conseqüências que se seguem ou são produzidas pelas ações ou classes de respostas; confusão entre os conceitos de emissão de respostas e aprendizagem de comportamentos; relacionadas às situações acadêmicas e não à realidade com a qual o aprendiz irá se defrontar.

5. Atividades de ensino: referência a situações de ensino; descrição de meios pelos quais são desenvolvidas aprendizagens; relacionadas a treino de comportamentos e verificação de aprendizagens; podem supervalorizar os meios e não os fins do processo de ensino e aprendizagem dificultando as generalizações.

6. Conteúdos descritos sob a forma de ações dos aprendizes: associação de “comportamentos” a “conteúdos” nos quais esses estão enfatizados; discriminação de

conhecimentos e informações dadas, consagradas pelo uso que o aprendiz deve “dominar”; confusão entre emissão de respostas e aprendizagem de comportamentos; “comportamentos” para verificação de aprendizagem.

Para representar esses agrupamentos, foram desenhadas tabelas específicas para cada falso objetivo de ensino. Nas tabelas estão apresentados o enunciado contendo o(s) objetivo(s) proposto(s), a indicação daquele que apresenta características relativas a um pseudo-objetivo de ensino por meio de destaque em *itálico*, a natureza do objetivo (ou a que se refere o objetivo) e a indicação do curso de graduação em Psicologia que declara aquele enunciado como um objetivo de ensino.

Em cada tabela dos tipos de objetivos de ensino, os enunciados foram redigidos por completo. Quando um enunciado é composto por mais de um objetivo por enunciado, os mesmo são indicados por letras minúsculas entre parênteses. O objetivo redigido nos planos de ensino que apresenta as características do falso objetivo de ensino de referência aparece destacado em *itálico*. As frases e orações que traduzem objetivos de ensino e que não estão destacadas em *itálico* em determinado quadro, aparecem destacados em outro mais adequado às suas características.

A atribuição da natureza dos objetivos esteve relacionada ao significado do objetivo e a identificação de “situações” com as quais o aluno, como psicólogo, terá que “lidar” em sua atuação profissional. A natureza ou a que se referem os objetivos de ensino foi relacionada a:

- **Conceitos de Filosofia** (moral, ética, responsabilidade, dever...);
- **Concepções de Homem** (biológico, social, cultural...);
- **Dimensão política** (política, hierarquia...);
- **Dimensão social** (necessidades sociais, grupos...);
- **Dimensão histórica** (história, desenvolvimento, evolução...);
- **Aspectos da ética** (bioética, aplicações, preceitos...);
- **Legislação** (aspectos burocráticos e aspectos referentes à legalidade da profissão);
- **Conceitos da Psicologia** (comportamento, personalidade, identidade, participação...);
- **Contextos** (ex: organizacional, clínico, escolar, jurídico...);
- **Processos metodológicos e procedimentos** (etapas realizadas para se alcançar determinado fim);

- **Instrumentos, técnicas ou recursos utilizados** (ex: testes psicológicos, entrevistas, representações gráficas...);
- **Com quem o psicólogo trabalha** (tipo de profissional e forma de organização grupal: indivíduo, equipe de profissionais, equipe multiprofissional);
- **Exercício profissional do psicólogo** (atuação, “identidade” da profissão...). As denominações dessas categorias indicativas da natureza do enunciado foram fixadas posteriormente ao exame do mesmo.

Exemplo:

No plano de ensino da disciplina Ética Profissional, do Curso de Graduação em Psicologia C2, o enunciado destacado para ilustrar o procedimento de tratamento, análise e representação dos dados é “Analisar, diferenciar e discutir os conceitos de ética, moral e liberdade”. Nesse enunciado é possível identificar três orações distintas que declaram três diferentes objetivos propostos:

- a) Analisar (...) os conceitos de ética, moral e liberdade.
- b) (...) diferenciar (...) os conceitos de ética, moral e liberdade.
- c) (...) discutir os conceitos de ética, moral e liberdade.

Os objetivos (a) e (b) apresentam como características mais expostas a presença de um verbo de ação seguido de um complemento. Apesar desses verbos não apresentarem sujeito, infere-se que seja o estudante a *analisar e diferenciar os conceitos de ética, moral e liberdade*. Esses dois primeiros objetivos apresentam características de objetivos de ensino que descrevem ações ou classes de respostas dos aprendizes em suas formulações. Aparecem por essa razão destacados em itálico na tabela referente a “Descrição de ações ou classes de respostas dos aprendizes são insuficientes como objetivos de ensino”. A ilustração da representação desse tratamento e análise pode ser visualizada na Tabela 2.5.

TABELA 2.5

Enunciados sob a denominação de objetivos encontrados nos planos de ensino de disciplinas cujo núcleo do processo ensino-aprendizagem seja “Ética” de cursos de Graduação em Psicologia de um Estado da região Sul do Brasil agrupados em relação à categoria de “pseudo-objetivo de ensino”: Ações ou classes de respostas dos aprendizes

Enunciado de objetivo aparece no plano de ensino	Natureza do enunciado	Curso
(a) <i>Analisar</i> , (b) <i>diferenciar</i> e (c) <i>discutir os conceitos de ética, moral e liberdade.</i>	Conceitos de Filosofia	C2

O objetivo indicado pela letra (c) apresenta características típicas de um falso objetivo de ensino que apresenta em sua formulação as atividades de ensino a serem realizadas durante o processo de aprender. Na Tabela 2.6 está representado o tratamento e análise do enunciado e especificamente ao objetivo (c) do mesmo em relação ao pseudo-objetivo de ensino “Atividades de ensino são muito diferentes de objetivos de ensino”.

TABELA 2.6

Enunciados sob a denominação de objetivos encontrados nos planos de ensino de disciplinas cujo núcleo do processo ensino-aprendizagem seja “Ética” de cursos de Graduação em Psicologia de um Estado da região Sul do Brasil agrupados em relação à categoria de “pseudo-objetivo de ensino”: Atividades de ensino

Enunciado de objetivo no plano de ensino	Natureza do enunciado	Curso
(a) <i>Analisar</i> , (b) <i>diferenciar</i> e (c) <i>discutir os conceitos de ética, moral e liberdade.</i>	Conceitos de Filosofia	C2

Os quadros referentes a esses “pseudo-objetivos” de ensino foram apresentados e descritos separadamente. As interpretações dos mesmos foram realizadas considerando a natureza e as características dos objetivos de ensino apresentados nos planos de ensino.

CARACTERÍSTICAS DAS ORIENTAÇÕES PROPOSTAS NAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA RELACIONADAS AOS COMPORTAMENTOS PROFISSIONAIS DO PSICÓLOGO NO PROCESSO DE PRODUZIR ALTERAÇÕES EM FENÔMENOS PSICOLÓGICOS.

“Que profissional queremos formar?” Essa é uma pergunta comum a estudiosos (Branco, 1998; Moura, 1999) daquilo que se configura como capacitação profissional de nível superior e a administradores ou gestores de cursos de formação de novos profissionais. O mesmo questionamento é tomado como ponto de partida para investigações e críticas a respeito de modelos vigentes de processos de ensino-aprendizagem nas instituições de ensino e como direcionamento de perspectivas e expectativas relacionadas a transformações desses modelos. Entretanto, talvez seja necessário perguntar “Que profissional o país precisa formar?”. Essa parece ser uma pergunta mais adequada e de maior relevância social e científica. Se capacitar pessoas para lidar de modo excelente, rápido e eficaz em relação a determinado fenômeno nas situações em que esse fenômeno ocorre pode ser considerada a síntese da função de um curso de graduação, quais aprendizagens são necessárias desenvolver para que um psicólogo seja capaz de produzir alterações em fenômenos psicológicos? Quais dessas aprendizagens garantiriam a dimensão ética dos comportamentos profissionais requeridos em uma intervenção?

Os referenciais teóricos, os procedimentos ou métodos de trabalho e os próprios documentos que subjazem às práticas correntes nas instituições de ensino podem ser objetos de exame para descoberta, descrição e mesmo denúncia do que acontece, ou é pelo menos proposto, nesses ambientes (Botomé, 1987). Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia podem indicar “tendência” na formação profissional do psicólogo. Essa “tendência” pode ser entendida como proposição de comportamentos profissionais apropriados à intervenção. Os enunciados contidos nesse documento, sob as denominações de “Princípios e Compromissos”, “Competências e Habilidades Gerais”, “Competências Básicas”, “Habilidades” e “Competências”, foram organizados em relação a seis comportamentos profissionais de referência que sintetizam e sistematizam o processo de produzir alterações em fenômenos psicológicos. Essa organização e o exame por ela proporcionado podem ser observados nas Tabelas 3.1 a 3.6.

3.1 Orientações presentes em enunciados das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia associadas ao comportamento profissional do psicólogo de caracterizar necessidades sociais em relação a alterações em fenômenos psicológicos.

Na Tabela 3.1 estão apresentados os enunciados tal como aparecem no documento das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia que contêm orientações (destacadas em *itálico*) associadas ao comportamento profissional de referência do psicólogo de “caracterizar necessidades sociais em relação a alterações em fenômenos psicológicos” sob as categorias de denominações “Princípios e Compromissos”, “Competências e Habilidades Gerais”, “Competências Básicas”, “Habilidades” e “Competências”. Sob a denominação “Competências e Habilidades Gerais” há ausência de enunciados com orientações relativas ao comportamento profissional de referência.

As orientações sob a denominação “Princípios e Compromissos” que apresentam relação com o comportamento profissional de referência de “caracterizar necessidades sociais em relação a alterações em fenômenos psicológicos” estão redigidas nos enunciados de nº 1 e 2, expostos na terceira coluna da Tabela 3.1. Na redação desses enunciados há carência de especificação do sujeito dos comportamentos substantivados propostos nas orientações presentes. Esses enunciados apresentam os comportamentos orientados sob a forma substantiva dos verbos “compreender” e “respeitar”, respectivamente.

Cada um dos comportamentos substantivados (compreensão e respeito) presentes sob a denominação de “Princípios e Compromissos” é acompanhado por dois ou mais complementos. Os complementos que aparecem no enunciado nº 1 referem-se a variáveis que fazem parte e que interferem na configuração das relações do indivíduo com a sociedade na qual se insere, por meio do exercício da cidadania e de sua atuação profissional. Os complementos do segundo enunciado, em relação ao respeito à ética, estão associados às relações estabelecidas em contextos profissionais e a atividades desenvolvidas por psicólogos.

TABELA 3.1

Orientações sob as denominações atribuídas pela comissão de especialistas no texto das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia agrupadas em relação ao comportamento profissional do psicólogo de referência “caracterizar necessidades sociais em relação a alterações em fenômenos psicológicos”

Comportamento Profissional de Referência	Nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia	
	Denominação Atribuída	Enunciados
<i>Caracterizar necessidades sociais em relação a alterações em fenômenos psicológicos</i>	Princípios e Compromissos	1) <i>Compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do País, fundamentais ao exercício da cidadania e da profissão.</i> (c)
		2) <i>Respeito à ética nas relações com clientes e usuários, com colegas, com o público e na produção e divulgação de pesquisas.</i> (e)
	Competências e Habilidades Gerais	
	Competências Básicas	3) <i>Identificar e analisar necessidades de natureza psicológica, diagnosticar, elaborar projetos, planejar e intervir de forma coerente com referenciais teóricos e características da população-alvo.</i> (a)
		4) <i>Avaliar problemas humanos de ordem cognitiva, comportamental e afetiva, em diferentes contextos.</i> (d)
	Habilidades	5) <i>Levantar informações bibliográfica em indexadores, periódico, livros, manuais técnicos e outras fontes especializadas através de meios convencionais e eletrônicos.</i> (a)
		6) <i>Analisar, descrever e interpretar relações entre contextos e processos psicológicos e comportamentais.</i> (e)
		7) <i>Analisar, descrever e interpretar manifestações verbais e corporais como fontes primárias de acesso a estados subjetivos.</i> (f)
	Competências	8) <i>Analisar o campo de atuação do Psicólogo e seus desafios contemporâneos.</i> (a)
		9) <i>Analisar o contexto em que atua profissionalmente em suas dimensões institucional e organizacional, explicitando a dinâmica das interações entre os seus agentes sociais.</i> (b)
		10) <i>Realizar diagnóstico e avaliação de processos psicológicos de indivíduos, de grupos e de organizações.</i> (e)

. Os destaques em *itálico* representam as construções frasais associadas ao comportamento profissional de referência.

. As letras minúsculas entre parênteses indicam o item sob o qual estão redigidos esses enunciados, em suas respectivas denominações, no documento das Diretrizes Curriculares.

Caso fossem desmembrados os complementos que seguem o comportamento substantivado de cada enunciado, seria possível identificar na categoria “Princípios e Compromissos” nove diferentes orientações, oito delas relacionadas ao comportamento profissional de referência de “caracterizar necessidades sociais em relação a alterações em fenômenos psicológicos”. Por exemplo, no enunciado nº 2, cinco orientações são observáveis, sendo as quatro primeiras características do comportamento profissional de referência: (1) Respeito à ética nas relações com clientes e usuários (...); (2) Respeito à ética nas relações (...) com colegas (...); (3) Respeito à ética nas relações (...) com o público (...); (4) Respeito à ética (...) na produção (...) de pesquisas; (5) Respeito à ética (...) na divulgação de pesquisas. As orientações presentes nesse enunciado destacam tipos de relações nas quais a ética precisa ser respeitada, as três primeiras são relações entre indivíduos, a quarta orientação especifica um dos processos de trabalho possíveis. A ética aparece como entidade presente em relações, diante da qual alguém precisa apresentar o comportamento de respeitar.

Nos enunciados dos conjuntos das categorias “Competências Básicas”, “Habilidades” e “Competências”, expostos na Tabela 3.1, não aparecem referências ao sujeito que deverá desempenhar a competência ou habilidade proposta em sua formulação. Na observação da forma de redação dos enunciados que constituem os conjuntos referentes às categorias “Competências Básicas”, “Habilidades” e “Competências” em relação ao comportamento profissional de referência de “caracterizar necessidades sociais em relação a alterações em fenômenos psicológicos” é possível verificar que todas as formulações apresentam verbos na forma infinitiva. São 14 os verbos na forma infinitiva que apresentam as orientações presentes do terceiro ao 10º enunciados. Desses 14 verbos, 13 são acompanhados por um ou mais complementos que se referem a aspectos da realidade com a qual o profissional de Psicologia se defrontará em sua prática profissional. Os aspectos da realidade destacados por esses enunciados são o próprio fenômeno psicológico, tal como aparece, por exemplo, no enunciado nº 3 (necessidades de natureza psicológica) ou enunciado nº 6 (processos psicológicos e comportamentais); os contextos onde o fenômeno pode ser identificado, embora os mesmos não estejam especificados nas formulações dos enunciados nºs 6, 8 e 9; meios de acesso ao fenômeno e a fontes secundárias pelos quais o profissional pode exercer o comportamento profissional de referência, tal como aparece nos enunciados nºs 5 e 7.

Os enunciados nº 4 sob a denominação de “Competências Básicas”, nº 5 de “Habilidades” e nºs 8 e 10 de “Competências” apresentam um verbo em sua formulação. Nesses quatro enunciados, cada verbo é seguido por mais de um complemento. Por meio de

exame dos complementos dos enunciados nº 4, 5, 8 e 10 é possível verificar orientações distintas em cada enunciado. É a expressão “informações bibliográficas” o núcleo dos diferentes complementos que seguem o verbo “levantar” no enunciado nº 5. O que caracteriza os diferentes complementos desse enunciado é a especificação de meios onde podem ser encontradas as “informações bibliográficas”. No enunciado nº 4 o que distingue as quatro orientações é a atribuição de naturezas diferentes àquilo que chamam de “problemas humanos”. No enunciado nº 8, a primeira orientação propõe uma análise do campo de atuação do Psicólogo e a segunda uma análise dos desafios contemporâneos do campo de atuação do Psicólogo. O verbo “realizar”, no enunciado nº 10, aglutina duas orientações que são identificadas pelos complementos que o acompanham. A primeira orientação é identificada pelo substantivo “diagnóstico” e a segunda pelo substantivo “avaliação”. A expressão que segue os dois substantivos (“processos psicológicos de indivíduos, de grupos e de organizações”) pode ser aplicada às duas orientações.

O enunciado nº 3 sob a categoria “Competências Básicas” apresenta seis verbos que representam comportamentos do profissional de Psicologia. Para esses seis verbos podem ser observados quatro complementos distintos. Desses seis verbos presentes no enunciado, três podem ser relacionados ao comportamento profissional de “caracterizar necessidades sociais em relação a alterações em fenômenos psicológicos”; os dois primeiros (identificar e analisar) apresentam o mesmo complemento (necessidades de natureza psicológica) que se refere ao fenômeno psicológico, objeto de trabalho do psicólogo; o terceiro verbo (*diagnosticar*) não apresenta complemento. Os outros três verbos (elaborar, planejar e intervir) referem-se a diferentes competências profissionais e estão destacados e examinados nas Tabelas 3.2 e 3.3.

Na categoria de denominação “Habilidades”, três enunciados apresentam orientações relativas ao comportamento profissional de “caracterizar necessidades sociais em relação a alterações em fenômenos psicológicos”. Desses três enunciados, dois deles, os nº 6 e 7, apresentam três verbos que indicam três comportamentos profissionais. Os verbos relacionados no enunciado nº 6 são os mesmos verbos do enunciado nº 7: analisar, descrever e interpretar. O que distingue um enunciado do outro são os complementos desses verbos. A combinação de cada verbo com cada complemento permite a visualização de diferentes orientações. Como ilustração, as orientações contidas no enunciado nº 7 são: (1) Analisar (...) relações entre contextos e processos psicológicos e comportamentos; (2) (...) descrever (...) relações entre contextos e processos psicológicos e comportamentos; (3) (...) interpretar relações entre contextos e processos psicológicos e comportamentos. O mesmo procedimento pode ser adotado para a identificação das orientações presentes no enunciado nº 8.

Sob a denominação de “Competências” são registrados três enunciados que se relacionam com o comportamento profissional de referência de “caracterizar necessidades sociais em relação a alterações em fenômenos psicológicos”. Essa categoria apresenta enunciados com as orientações específicas à formação do “perfil” de psicólogo nas Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia. No enunciado nº 9, duas orientações podem ser observadas. A primeira é proposta por um verbo na forma infinitiva (analisar) e a segunda pelo verbo “explicitar” no gerúndio. A forma de redação desse enunciado sugere que a realização da primeira orientação será completa quando a segunda orientação tiver sido realizada.

3.1.1 O exame das estruturas dos enunciados revela imprecisões que dificultam a identificação dos comportamentos profissionais orientados e das dimensões que caracterizam a formação ética do futuro psicólogo

Qual a função de um exame da estrutura de um enunciado? Essa não é uma pergunta tão difícil de ser respondida. A primeira razão pela qual foi considerado que responder a essa questão não é difícil está em considerar que cada oração constituinte de um enunciado revela uma orientação. Destacada a orientação é possível, então, identificar seus componentes: sujeito, verbo e complemento. O verbo indica o comportamento a ser desenvolvido (aprendido), o complemento evidencia as situações nas quais o comportamento necessita ser desenvolvido, e o sujeito declara quem precisa emitir aquele comportamento naquelas condições (Kubo e Botomé, 2003). Cada orientação representa uma aprendizagem a ser desenvolvida no processo de capacitação profissional do psicólogo. Descobrir quais são as orientações presentes em cada enunciado possibilita descobrir, por meio de uma estrutura de análise sintática, quais são os comportamentos propostos como aprendizagens necessárias ou, pelo menos, desejáveis. Apenas a partir da distinção entre orientações é possível identificar a natureza de, ou a que se refere, cada uma das proposições. Identificar a orientação e a sua natureza permite avaliar sua relação com o comportamento profissional de referência e com a dimensão ética constituinte desse comportamento.

Em todos os enunciados organizados com referência ao comportamento profissional do psicólogo de “caracterizar necessidades sociais em relação a alterações em fenômenos psicológicos” pode ser constatada a ausência de sujeito nas formulações. A indicação dos sujeitos que irão desenvolver as orientações propostas em tais enunciados é realizada no processo de apresentação dos mesmos no documento das Diretrizes. Por exemplo, “Art. 3º - O Curso de graduação em Psicologia tem como meta central a formação para a pesquisa em

Psicologia, para o ensino de Psicologia, e para a atuação do psicólogo e deve assegurar uma formação baseada nos seguintes princípios e compromissos...” (p.1). Essa formulação permite inferir que as orientações sob a denominação de “Princípios e Compromissos” devem ser observadas pelos cursos de graduação em Psicologia. Essa inferência, no entanto, é insatisfatória. O que e quem constitui um curso de graduação em Psicologia? O currículo do curso, seus administradores e gestores, a equipe pedagógica, os professores, os alunos são todos sujeitos das orientações propostas? Esses possíveis sujeitos estabelecem entre si diferentes relações, com fins também diferentemente delineados. Deixar em suspensão a especificação dos sujeitos que devem observar e orientar suas ações por esses princípios e compromissos pode fazer surgir como decorrência comportamentos de esquiva, negligência ou até mesmo de disputa, quanto à responsabilidade pelos mesmos.

As orações que apresentam os enunciados sob a denominação de “Competências e Habilidades Gerais”, “Competências Básicas” e “Habilidades”, redigidas respectivamente nos Art. 6º, 8º e 9º, das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia (Anexo 4), indicam como sujeitos de seus enunciados o formado em Psicologia. Esse dado revela que os sujeitos das orientações dos enunciados sob essas denominações são os futuros profissionais de Psicologia. O Art. 6º, embora apresente essas características assemelha-se às características da apresentação dos enunciados sob a denominação Competências, no Art. 19. A oração “A formação do psicólogo deve desenvolver, adicionalmente, competências para...” é confusa na especificação dos sujeitos das orientações sob esse enunciado. A leitura dessa oração de apresentação sugere que o sujeito das orientações seja o curso de graduação em Psicologia enquanto que a leitura das orientações sob essa denominação sugere que o sujeito dessas seja também o futuro psicólogo, como pode ser avaliado nos enunciados oito a 10 expostos na Tabela 3.1. Essa dúvida não ocorre nos enunciados sob a denominação de “Competências e Habilidades Gerais” pelo fato de esses apresentarem expressões como “os profissionais devem estar aptos a...” ou “os profissionais devem ser...” em suas formulações.

A imprecisão quanto a quem é, de fato, sujeito dos comportamentos orientados, além de “retratar” a falta de unidade das proposições desse documento, sugere que a comissão responsável pela proposição e redação das Diretrizes não tinha claro para quem seriam essas orientações ou, pelo menos, parece que não levou em conta a possibilidade de diferentes interpretações advindas da forma de formulação dessas orientações. O nome “Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia” sugere que as proposições contidas nesse documento sejam para os administradores e gestores dos cursos. É possível verificar que, sob determinados “rótulos”, as orientações estão relacionadas a rotinas administrativas a

serem consideradas pelos cursos, e, sob outros, referem-se ao que deve orientar o processo de capacitação de nível superior em Psicologia, ou seja, comportamentos que um profissional necessita desenvolver. Apesar da dúvida, é possível considerar como sujeito dos comportamentos propostos o futuro profissional de Psicologia. Essa possibilidade é coerente com a perspectiva de que as Diretrizes têm a função de indicar quais as aprendizagens necessárias ao processo de capacitação profissional.

Estabelecer como sujeito das orientações propostas o profissional de Psicologia sugere que essas orientações estejam direcionadas para aquilo que o psicólogo deve ser capaz de realizar nas situações diante das quais terá que se comportar no futuro. Duas suposições estão presentes nessa afirmação. A primeira diz respeito à crença de que, se são os futuros profissionais os sujeitos das orientações e se essas estão direcionadas ao fazer do psicólogo, as proposições indicam comportamentos profissionais do psicólogo. A segunda suposição está na referência às situações com as quais os psicólogos se defrontarão em sua atuação. Para ser possível propor comportamentos, é necessário que sejam especificadas características das situações que mais relação estabelecem com o comportamento proposto. Prever e antecipar prováveis configurações situacionais são condições necessárias para a indicação de comportamentos adequados e relevantes, e por isso, essas também necessitam estarem precisadas nas formulações (Botomé, 1987).

As orientações contidas no documento das Diretrizes Curriculares, quando propostas como aprendizagens necessárias ao futuro profissional de Psicologia, podem ser consideradas como objetivos de ensino (Botomé, 1987). Assim, por exemplo, “identificar e analisar necessidades de natureza psicológica, diagnosticar”, como orientações contidas no enunciado nº 3, relativas a comportamentos que os psicólogos apresentarão em sua atuação profissional, podem ser examinadas sob os conhecimentos produzidos sobre comportamentos que precisam ser estabelecidos como objetivos de ensino. Um comportamento como objetivo de ensino, segundo Botomé (1987), necessita ter seus componentes descritos. Um objetivo de ensino adequado descreve ou propõem relações entre as ações de um organismo e o ambiente em que essas ações ocorrem. Os verbos especificam as ações e os complementos, o ambiente no qual as ações ocorrem. Os efeitos das ações do organismo sobre o ambiente são indicados ou pelo verbo que explicita essa relação ou pelo próprio complemento (Botomé, 2001). Uma orientação redigida adequadamente, nesse sentido, proporia um comportamento do psicólogo no qual estariam descritas as relações entre a situação com a qual se defrontaria o profissional, as ações ou classes de respostas que esse emitira em relação a características desse ambiente e indicaria a função e os efeitos das ações empreendidas sobre o ambiente.

Os complementos dos verbos precisam indicar situações com as quais o profissional deverá estar apto a lidar. A ausência de complemento a um verbo em uma proposição pode comprometer sua orientação, especialmente quando sua regência exigir um complemento transitivo direto ou indireto. Além de não permitirem a identificação das situações, ou características delas, importantes ao desenvolvimento do comportamento orientado, a ausência de complementos impede a especificação da função daquele comportamento indicado como relevante e adequado à atuação profissional. Por exemplo, no enunciado nº 3 da Tabela 3.1, a orientação *diagnosticar* é incompleta porque não caracteriza o que diagnosticar, para quê, quando, com que recursos e em quais condições. Indica apenas uma resposta (complexa) ou uma atividade do indivíduo, quando deveria orientar classes de respostas a serem desenvolvidas sob o controle de determinados estímulos (características ambientais), que seriam transformados por essas respostas, descrevendo, assim, um comportamento.

Os complementos presentes nos enunciados 3 a 10, na Tabela 3.1, destacam como situações com as quais o psicólogo deverá ser capaz de lidar o objeto de investigação e trabalho do psicólogo, ou seja, o fenômeno psicológico (enunciados nº 3 e 6); a ocorrência dele em diferentes contextos e a sua manifestação por modos distintos, apesar de não especificá-los nem por meio de exemplos (enunciados nº 6, 8 e 9); a própria configuração de sua profissão (enunciados nº 8 e 9); e meios pelos quais o psicólogo tem acesso ao fenômeno psicológico e a fontes de informação (enunciados nº 5 e 7). Esses complementos são constituídos por núcleos simples, como por exemplo, “necessidades de natureza psicológica” no enunciado nº 3, ou compostos como no enunciado nº 6, no qual podem ser discriminados quatro núcleos: relações entre contextos e processos psicológicos; relações entre contextos e processos comportamentais; relações entre processos psicológicos e comportamentais; relações entre contextos, processos psicológicos e comportamentais. Identificar os diferentes núcleos dos complementos compostos parece ser de extrema relevância, porque cada núcleo deveria constituir uma orientação distinta das demais, seja pela sua natureza, pelas relações que pode estabelecer ou pela sua complexidade.

A referência dos complementos a mais de um verbo dificulta o processo de discriminação das diferentes orientações que compõem o enunciado. O enunciado nº 7, apresentado na Tabela 3.1, pode servir como exemplo: o complemento “manifestações verbais e corporais como fontes primárias de acesso a estados subjetivos” acompanha os verbos “analisar”, “descrever” e “interpretar”. A presença de mais de um verbo por enunciado, seja relacionado pelo conectivo “e” ou pelo gerúndio, sugere que as ações profissionais seguem

uma ordem. Essa organização sugere a descrição de uma hierarquia de complexidades, condições de realização e pré-requisitos. Uma das possíveis decorrências desse fato pode ser a desconsideração de uma dessas orientações ou a atribuição de maior importância e pertinência a orientações mais complexas como se essas garantissem a realização das de menor complexidade e fossem sinônimos de qualidade de uma ação profissional. Assim, como pode ser examinado no enunciado nº 6, a ação profissional de interpretar relações entre contextos e processos psicológicos e comportamentais, precisa necessariamente ser antecipada pelas ações de analisar e descrever essas relações. Essas ações seriam funcionais e interdependentes, o que parece não ser o caso. Nem sempre interpretar pressupõe descrever, embora analisar as relações seja condição para interpretá-las.

A apresentação sequencial de verbos nos enunciados nº 3, 6 e 7 expostos na Tabela 3.1 merece ainda algumas considerações. As Diretrizes Curriculares como orientadoras de comportamentos profissionais precisariam propor de modo preciso comportamentos gerais e abrangentes, que abarcassem diferentes dimensões. Nesse sentido, não precisaria especificar seqüências de comportamentos intermediários a ocorrência de um comportamento mais complexo. O verbo “analisar”, que aparece no enunciado nº 3, se fosse preciso quanto ao seu significado, isentaria a necessidade da especificação do comportamento identificar, porque já o seria pressuposto, por ser necessário identificar necessidades de natureza psicológica para ser possível analisá-las. O mesmo não acontece com as orientações dos enunciados nº 6 e 7, porque “analisar”, “descrever” e “interpretar” designam comportamentos independentes uns dos outros, embora possam constituir pré-requisitos de aprendizagem. Assim, “descrever relações entre contextos e processos psicológicos” possibilitaria uma interpretação mais precisa dessas relações embora não seja necessário ou condição descrever relações (qualquer que seja a topografia desse comportamento) para poder interpretá-las. A presença de verbos indicativos de comportamentos que estariam “contidos” em outros mais gerais e de maior complexidade igualmente anunciados indica ou um excesso de zelo por parte dos redatores das Diretrizes que, nesse caso, parecem mais dificultar o entendimento das orientações do que facilitar, ou a pouca clareza sobre as relações de abrangência e complexidade dos diferentes comportamentos profissionais indicados como necessários à formação de futuros profissionais.

Ainda em relação à estrutura dos enunciados apresentados na Tabela 3.1 é necessário tecer algumas considerações a respeito do uso de substantivos na declaração de “Princípios e Compromissos” a serem observados pelos cursos de graduação em Psicologia. Os termos *compreensão* e *respeito* poderiam ser substituídos por seus respectivos verbos,

embora essa modificação ainda não fosse suficiente para esclarecer e definir os seus significados. Verbos são mais adequados para descrever ou propor ações do organismo em relação a uma situação, os substantivos referem-se a “coisas” fixas e, portanto, não enfatizam as relações que irão ser estabelecidas entre um profissional e o meio no qual ele atuará. Outra característica a ser destacada na estrutura dos enunciados nº 1 e 2 é a possibilidade de discriminar diferentes núcleos dos complementos que significam os substantivos compreensão crítica e respeito à ética. No primeiro é possível distinguir quatro tipos de fenômenos a serem compreendidos. No segundo, a distinção refere-se às relações nas quais a ética, que parece ser entendida como entidade, deve ser respeitada.

A linguagem, oral ou escrita, como recurso próprio de comunicação, exige certo cuidado e preciosidade, além de precisão e objetividade, especialmente em documentos de referência, de orientação e de institucionalização de novos modelos. Essas características devem ser observadas desde a escolha das palavras, seus significados denotativos e conotativos até a sua organização em uma formulação ou construção frasal. O modo pelo qual é formulada uma orientação indica elementos tais como suposições de quem redige uma proposição, clareza e adequação de termos que exercem um “papel” em uma construção frasal (verbos são mais apropriados para indicar ações e complementos para referir-se a ambientes). Declaradas as implicações da estrutura para o exame das orientações relativas ao comportamento profissional do psicólogo de “caracterizar necessidades sociais em relação a fenômenos psicológicos”, é preciso indagar quais significados estão abarcados nessas formulações e identificar com clareza e precisão onde se encontra a dimensão ética dos comportamentos profissionais orientados pelas Diretrizes.

3.1.2 Orientações que mais se aproximam da garantia do exercício da dimensão ética em relação ao comportamento de referência “caracterizar necessidades sociais em relação a fenômenos psicológicos”

As Diretrizes Curriculares, como documento de orientação e de delegação de autonomia às instituições de ensino superior, precisariam apresentar proposições precisas, mas em níveis de complexidade e generalidade elevados, no que indicam como princípios e compromissos, competências e habilidades. Primeiro porque sendo um documento de orientação, sua função é apresentar objetivos a serem alcançados, de modo que esses sejam orientadores. Segundo porque ao delegar às instituições de ensino a autonomia e responsabilidade de administração, gerenciamento e implantação de meios e recursos para a promoção e desenvolvimento desses objetivos, deveria “fugir” de prescrições. Examinar as

orientações relacionadas ao comportamento profissional de “caracterizar necessidades sociais em relação a fenômenos psicológicos” pode revelar o quanto as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia estão próximas, adequadas e pertinentes ao desenvolvimento desse comportamento de referência e quais deles caracterizam melhor a dimensão ética envolvida no mesmo.

Esse exame é possível quando dois pressupostos são assumidos. O primeiro está em considerar como apropriado o comportamento profissional de referência quanto a sua precisão, abrangência e complexidade como um comportamento necessário ser desenvolvido por psicólogos em sua atuação profissional, ou seja, como um comportamento-objetivo. O segundo diz respeito à consideração de que as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia apresentam orientações que revelam comportamentos a serem desenvolvidos por psicólogos em sua atuação profissional futura que, em algum grau, relacionam-se ao comportamento profissional de referência. Para esse exame é necessário ultrapassar a estrutura que anuncia as orientações e verificar a natureza de (ou a que se referem) verbos e complementos que as constituem.

O verbo “caracterizar” utilizado como referência de comportamento dá pistas sobre o que o profissional precisará fazer em sua atuação em relação a uma determinada situação. O mesmo ocorre com o complemento. “Necessidades sociais em relação a fenômenos psicológicos” indicam propriedades relacionadas às situações para as quais o psicólogo precisa estar preparado para lidar em sua atuação profissional futura. Quais orientações são mais próximas a esse comportamento de referência? A identificação dessas orientações pode ser feita considerando quais comportamentos são condições necessárias e/ou facilitadoras do comportamento de “caracterizar”. Assim, seria possível perguntar, que comportamentos são necessários para ser possível “caracterizar necessidades sociais em relação a fenômenos psicológicos”. E também, que comportamentos, ao serem realizados, facilitam a ocorrência do comportamento de referência?

Os enunciados que contêm orientações que mais se aproximam do comportamento de referência parecem ser os enunciados nº 3, 4 e 10. O destaque em relação às orientações presentes nesses enunciados deve-se ao significado tanto dos verbos quanto dos complementos que os seguem. Por exemplo, no enunciado nº 3 há referência explícita a “necessidades de natureza psicológica” como situação diante da qual o psicólogo atuará de modo análogo à situação “necessidades sociais em relação a alterações em fenômenos psicológicos” delimitada no comportamento profissional de referência. Outro exemplo é o

enunciado nº 4 no qual “problemas humanos de ordem cognitiva, comportamental e afetiva” são uma tipificação possível de “necessidades sociais em relação a alterações em fenômenos psicológicos”. No enunciado nº 10, os substantivos “diagnóstico” e “avaliação” referem-se a modos de precisar “necessidades sociais em relação a alterações em fenômenos psicológicos”. Nesse enunciado ainda destaca-se a referência a quem pode apresentar esse tipo de situação requerente do trabalho do psicólogo (indivíduos, grupos e organizações). Tanto “necessidades de natureza psicológica”, quanto “problemas humanos de ordem cognitiva, comportamental e afetiva” ou “processos psicológicos de indivíduos, de grupos e de organizações” referem-se a aspectos situacionais diante dos quais o psicólogo precisará comportar-se.

Os verbos “identificar”, “analisar”, “diagnosticar” e “avaliar” indicados como comportamentos orientados nos enunciados nº 3 e 4 também são pertinentes ao comportamento profissional de referência. Identificar e analisar são condições necessárias ao comportamento de caracterizar, ou seja, para ser possível “caracterizar necessidades sociais em relação a alterações em fenômenos psicológicos” é preciso que essas sejam identificadas (percebidas) e analisadas (distinguidos os seus elementos constituintes). Diagnosticar é um comportamento meio que utiliza certos recursos a fim de determinar características de um “objeto”. Não constitui nem condição nem pré-requisito para “caracterizar...”, mas pode a ele estar associado.

O comportamento indicado pelo verbo “avaliar” é muito complexo e pressupõe a realização de muitos comportamentos intermediários tais como identificar, analisar, relacionar, comparar, inferir, prever. No modo como está exposto no enunciado nº 4 parece referir-se apenas ao processo de diagnosticar, de identificar o grau (medir) dos problemas humanos, comparar os problemas a uma “grade” de conferência psicopatológica. Nesse sentido, refere-se ao processo de “caracterizar”. No sentido mais amplo, relaciona-se a um comportamento que é posterior e deve ser decorrente de “caracterizar”. Em um processo de avaliar em que são identificadas, analisadas, relacionadas, comparadas, inferidos os graus de gravidade e implicação (das necessidades) e previstas as conseqüências imbricadas nas necessidades sociais em relação a alterações em fenômenos psicológicos é possível escolher mais segura e adequadamente o “foco” que requer uma intervenção mais urgente.

Parece ser coerente afirmar que o comportamento representado pelo verbo “avaliar” se fosse definido de modo mais preciso nas Diretrizes indicaria com maior precisão a orientação relativa à dimensão ética implicada no comportamento profissional de referência de “caracterizar necessidades sociais relacionadas a alterações em fenômenos psicológicos”.

Se avaliar referir-se apenas a identificar, analisar, caracterizar, comparar problemas humanos ele é um comportamento insuficiente quanto a garantia da dimensão ética. Seria preciso inferir, investigar, especificar, hierarquizar, prever que implicações têm as necessidades de diferentes ordens e que acontecem em diferentes contextos sobre a qualidade de vida dos indivíduos. Que custos estão nas necessidades abarcados, em que graus afetam e comprometem a vida do sujeito, qual a relação entre esses custos e os benefícios que essas necessidades têm sobre o indivíduo.

A insatisfação com a formulação do enunciado tal como ele é apresentado nas Diretrizes não é esgotado pela indefinição do verbo “avaliar”, mas também pelo uso da palavra “problema”. Por que especificar como objeto ou situação de referência ao comportamento de avaliar os “problemas humanos...”? É necessário que algo se configure como um problema para sofrer uma avaliação e tornar-se objeto de intervenção? Essa concepção relaciona-se intimamente com os âmbitos de atenuar sofrimento, compensar danos, reabilitar problemas, corrigir problemas, mas não avança para os âmbitos prevenir problemas, manter padrões de comportamentos importantes e promover novos e melhores comportamentos na sociedade (Botomé e cols. 2003), que atenderiam a uma dimensão ética do comportamento de avaliar requerido ao psicólogo. Seria, então, necessário como comportamento, caso o verbo avaliar abarcasse todas aquelas significações, avaliar os custos e benefícios implicados na manutenção de certas características do fenômeno psicológico, seja de ordem cognitiva, comportamental ou afetiva, em diferentes contextos, para a qualidade de vida do indivíduo. Talvez o termo necessidade em lugar do termo problema como sinônimo de “algo a ser objeto” das ações seja mais específico. É preciso encontrar termos que minimizem a possibilidade de interpretações pejorativas e de julgamento em relação ao que se quer dizer. Por exemplo, o termo problema está muito relacionado a concepções de algo que está ruim, que não funciona direito, que está doente. Às vezes, um problema é apenas significado de algo a ser desenvolvido.

As características de clareza e precisão devem ser aplicadas aos termos substantivos e adjetivos utilizados num documento que irá ser de caráter nacional. Evitar a vagueza e a ambigüidade parece ser necessário. Expressões, como natureza psicológica (enunciado n° 3); ordem cognitiva, comportamental e afetiva (enunciado n° 4); contextos, processos psicológicos e comportamentais (enunciado n° 6); ou campo de atuação (enunciado n° 8), por exemplo, estão implicadas em sistemas teóricos distintos da área de conhecimento denominada Psicologia que apresentam controvérsias em suas argumentações. Utilizá-los sem uma definição de referência anterior sugere haver no meio acadêmico a suposição de que

esses termos são comuns, compreendidos a partir dos mesmo pressupostos. No documento das Diretrizes Curriculares, como pode ser examinado no enunciado nº 6 apresentado na Tabela 3.1, parece haver o consenso de que processos psicológicos são distintos de processos comportamentais. Para a Análise do Comportamento, entretanto, o comportamento de organismos é o próprio fenômeno psicológico, sendo assim, processos psicológicos pressupõem processos comportamentais. O cuidado com o uso das palavras deve ser aplicado também a termos como “desafios”, “contemporâneos”, “contextos” que se fixam a determinada realidade situacional que ao longo do tempo não permanecem como mesmo significado. A que se referem especificamente essas palavras? O que pode ser considerado desafio e por que não neo-contemporâneo ao invés de contemporâneo?

Indicados os enunciados que contém orientações mais próximas e coerentes ao comportamento profissional de referência e os problemas relativos a sua formulação em termos de significado das palavras, é possível tecer algumas outras considerações aos demais enunciados alocados em relação à “caracterizar necessidades sociais em relação a alterações em fenômenos psicológicos”. A primeira consideração é o destaque em relação às orientações que enfatizam meios e recursos auxiliares ao comportamento de referência. A orientação “diagnosticar”, no enunciado nº 3, é um exemplo de meio pelo qual é realizado o comportamento de “caracterizar”, também reafirmado no enunciado nº 10. As orientações presentes no enunciado nº 5 referem-se a diferentes recursos bibliográficos que podem ser associados ao comportamento de “caracterizar”. No enunciado nº 7 há destaque das “manifestações verbais e corporais” como meios de acesso a estados subjetivos e as necessidades a eles relacionadas. Outra consideração refere-se à indicação de “lugares”, “espaços” permissíveis ao comportamento de caracterizar. Por exemplo, “contexto em que atua profissionalmente em suas dimensões institucional e organizacional...” (enunciado nº 9); “diferentes contextos” (enunciado nº 4); “campo de atuação do psicólogo” (enunciado nº 8); “...de indivíduos, de grupos e de organizações” (enunciado nº 10). Novamente, apesar da referência ambiental, a indicação é tão abrangente e indefinida que pode indicar suficiência de sua realização em qualquer grau com que ocorra em relação a qualquer aspecto situacional.

A dimensão ética, além de estar associada em algum grau com o comportamento de “avaliar”, salva as considerações realizadas, parece estar mais relacionada às orientações contidas nos enunciados nº 1 e 2. O enunciado 1 aproxima-se do atendimento da dimensão ética como processo de “avaliar” ao considerar que existe uma interdependência entre os fenômenos sociais, econômicos, culturais, políticos e psicológicos. Ao considerar que os fenômenos eles não são isolados, mas interferem, modificam, determinam aspectos uns sobre

os outros. Assim, para que uma atuação garanta a observação da dimensão ética é preciso considerar a variedade de fenômenos e suas relações funcionais. Um dos problemas da formulação é a escolha do substantivo “compreensão” para referir-se ao comportamento de “compreender”. Além de ser substantivo, essa não é a melhor forma de expressar um comportamento, ele é abrangente e vago demais para constituir-se como comportamento objetivo. O que significa “compreender”? Qual é o grau necessário à efetividade do princípio declarado? É preciso que a orientação indique de modo claro e objetivo o que o profissional deverá fazer em relação aos fenômenos especificados no ambiente em que estiver exercendo seu trabalho e que conseqüências ele deve produzir por meio de seus comportamentos.

No enunciado nº 2, as orientações referem-se nominalmente à ética. Essa formulação sugere que a ética é uma entidade a ser respeitada em diferentes relações. Como entidade, a ética está corporificada em códigos normativos e controladores e é externa às relações. Entretanto, considerado o princípio de que é preciso observar e avaliar os custos e benefícios implicados nas relações para então ser possível decidir pelos comportamentos mais adequados que diminuam os riscos e aumentem os benefícios, é a própria relação e seus componentes que precisam ser respeitados. O comportamento “respeitar”, na verdade, é produto de uma série de outros comportamentos que o demonstram.

Apesar das imprecisões e inadequações semânticas e estruturais dos enunciados que apresentam, nas Diretrizes Curriculares, orientações relativas ao comportamento profissional do psicólogo de “caracterizar necessidades sociais em relação a alterações em fenômenos psicológicos”, foi possível discriminar indicações três orientações próprias e próximas ao comportamento de referência; atividades, meios e recursos para realização do mesmo; e três elementos de suma importância para a garantia do exercício da dimensão ética implicada nesse comportamento. O primeiro elemento comportamental da dimensão ética do comportamento profissional de referência é o processo de avaliar os diferentes fenômenos determinantes das necessidades sociais relacionadas a alterações em fenômenos psicológicos. O segundo elemento está no comportamento de avaliar os custos e benefícios implicados nas diferentes relações profissionais como um sistema de auto-regulação que não necessita de uma entidade externa, corporificada na forma de um código. O terceiro está na própria definição ou o que está abarcado na referência ao verbo “avaliar”. “Avaliar” é um comportamento complexo, amplo, mas preciso desde que bem definido e que pode “retratar” o processo de garantia do atendimento da dimensão ética no exercício profissional do psicólogo.

3.2 Orientações presentes em enunciados das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia associadas ao comportamento profissional do psicólogo de projetar intervenções relacionadas a fenômenos psicológicos

Na Tabela 3.2 estão apresentados os conjuntos de enunciados sob as categorias de denominações “Princípios e Compromissos”, “Competências e Habilidades Gerais”, “Competências Básicas” e “Habilidades” cujas orientações estão associadas ao comportamento profissional de referência “projetar intervenções relacionadas a fenômenos psicológicos”. Sob a denominação de “Competências”, há ausência de orientações relacionadas ao comportamento do psicólogo em destaque. Nas categorias “Princípios e Compromissos”, “Competências e Habilidades Gerais” e “Habilidades” foram identificados, em cada uma delas, um enunciado com orientações. Na categoria sob a denominação “Competências Básicas”, três enunciados contêm orientações relacionadas com comportamentos característicos de “projetar intervenções relacionadas a fenômenos psicológicos”.

TABELA 3.2

Orientações sob as denominações atribuídas pela comissão de especialistas no texto das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia agrupadas em relação ao comportamento profissional do psicólogo de referência “projetar intervenções relacionadas a fenômenos psicológicos”

Comportamento Profissional de Referência	Nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia	
	Denominação Atribuída	Enunciados
<i>Projetar intervenções relacionadas a fenômenos psicológicos</i>	Princípios e Compromissos	1) <i>Compreensão dos múltiplos referenciais que buscam apreender a amplitude do fenômeno psicológico em suas interfaces com os fenômenos biológicos e sociais.</i> (b)
	Competências e Habilidades Gerais	2) <i>Tomada de decisões: o trabalho dos profissionais deve estar fundamentado na capacidade de avaliar, sistematizar e decidir as condutas mais adequadas, baseadas em evidências científicas.</i> (b)
	Competências Básicas	3) Identificar e analisar necessidades de natureza psicológica, diagnosticar, <i>elaborar projetos, planejar</i> e intervir de forma coerente com referenciais teóricos e características da população-alvo. (a)
		4) <i>Identificar, definir e formular questões de investigação científica no campo da Psicologia; vinculando-as a decisões metodológicas quanto à escolha, coleta, e análise de dados em projetos de pesquisa.</i> (b)
		5) <i>Escolher e utilizar instrumentos e procedimentos de coleta de dados em Psicologia, tendo em vista a pertinência e os problemas quanto ao uso, construção e validação.</i> (c)
	Habilidades	6) <i>Planejar e realizar entrevistas com diferentes finalidades e em diferentes contextos.</i> (d)
	Competências	

. Os destaques em itálico representam as construções frasais associadas ao comportamento profissional de referência.

. As letras minúsculas entre parênteses indicam o item sob o qual estão redigidos esses enunciados, em suas respectivas denominações, no documento das Diretrizes Curriculares.

Na categoria “Princípios e Compromissos”, o comportamento profissional orientado no enunciado nº 1 é redigido de modo substantivado, tal como acontece aos comportamentos profissionais dessa categoria apresentados na Tabela 3.1. O enunciado que contém orientações associadas ao comportamento de referência sob a denominação “Competências e Habilidades Gerais” está introduzido por uma expressão também substantivada. Essa expressão (“tomada de decisão”) representa uma forma agregada ou resumida das competências e habilidades propostas no enunciado. Todos os enunciados agrupados sob a

denominação “Competências Básicas” são iniciados por dois ou mais verbos na forma infinitiva, tal como o enunciado nº 6 sob a denominação de “Habilidades”.

No enunciado nº 1, denominado como “Princípios e Compromissos”, é possível observar uma orientação introduzida pelo substantivo “compreensão”. Esse enunciado orienta para a observação de diferentes referenciais possíveis para exame do fenômeno psicológico em relação aos fenômenos biológicos e sociais.

Aspecto que distingue o enunciado nº 2, sob a denominação “Competências e Habilidades Gerais”, dos demais enunciados é a presença do sujeito (os profissionais) dos verbos que identificam os comportamentos orientados, além da expressão que sintetiza as orientações presentes no enunciado. São os profissionais de Psicologia a emitir os comportamentos orientados. No exame desse enunciado, é possível discriminar a presença de três orientações distintas pertinentes e associadas ao comportamento profissional de referência em destaque na Tabela 3.2. As orientações identificadas são: 1. (...) avaliar (...) as condutas mais adequadas (...); 2. (...) sistematizar (...) as condutas mais adequadas (...); e 3. (...) decidir as condutas mais adequadas (...). As orientações contidas nesse enunciado estão relacionadas a condutas baseadas em evidências científicas.

Sob a denominação de “Competências Básicas”, três enunciados contêm em suas formulações orientações relacionadas ao comportamento profissional de “projetar intervenções relacionadas a fenômenos psicológicos”. Os enunciados nºs 3 e 5, apresentam junto a essas orientações outras pertinentes à diferentes classes de comportamentos profissionais. O enunciado nº 3 expõe duas orientações associadas ao comportamento profissional de referência indicadas pelos verbos “elaborar” e “planejar”. A primeira orientação deixa claro o que é preciso elaborar por meio da especificação do complemento que acompanha o verbo (projetos). O mesmo não acontece na segunda orientação, na qual está presente o verbo “planejar”.

No enunciado nº 4, da categoria sob denominação de “Competências Básicas”, são explícitos seis diferentes orientações relacionadas ao comportamento profissional de referência. São elas: 1. Identificar (...) questões de investigação científica no campo da Psicologia (...); 2. (...) definir (...) questões de investigação no campo da Psicologia (...); 3. (...) formular questões de investigação científica no campo da Psicologia (...); 4. (...) vinculando-as [as questões de investigação científica] a decisões metodológicas quanto à escolha (...) de dados em projetos de pesquisa; 5. (...) vinculando-as [as questões de investigação científica] a decisões metodológicas quanto à (...) coleta (...) de dados em

projetos de pesquisa; 6. (...) vinculando-as [as questões de investigação científica] a decisões metodológicas quanto à (...) análise de dados em projetos de pesquisa.

A diversidade de orientações é característica do enunciado nº 5. A partir do verbo “escolher” são indicadas as seguintes orientações: 1. Escolher (...) instrumentos (...) de coleta de dados (...); 2. Escolher (...) procedimentos de coleta de dados (...). Essas duas orientações combinam-se com o que segue a expressão “tendo em vista”, formando outras orientações – 3. Escolher (...) instrumentos (...) de coleta de dados (...) tendo em vista a pertinência (...) quanto ao uso, construção e validação; 4. Escolher (...) procedimentos (...) de coleta de dados (...) tendo em vista (...) os problemas quanto ao uso, construção e validação.

No enunciado nº 6, sob a denominação de “Habilidades”, duas orientações podem ser notadas. O complemento que segue o verbo “planejar” especifica o que necessita ser planejado e afirma que entrevistas cabem a diferentes finalidades e contextos.

Na observação dos seis enunciados associados ao comportamento de referência na Tabela 3.2 é possível perceber que classes de comportamentos relativas ao processo de produzir conhecimento sobre fenômenos psicológicos (pesquisar) estão enfatizadas em três desses enunciados. No primeiro enunciado, próprio de “Princípios e Compromissos”, a orientação dá ênfase ao que já foi referenciado sobre o fenômeno psicológico. Nos enunciados nºs 4 e 5, os destaques das orientações estão relacionados as questões de investigação e método em Psicologia.

3.2.1 O exame das estruturas dos enunciados revela imprecisões que dificultam a identificação dos comportamentos profissionais orientados e das dimensões que mais caracterizam a formação ética do futuro psicólogo

Para ser possível discriminar as diferentes orientações contidas nos enunciados que se referem ao comportamento profissional do psicólogo de “projetar intervenções relacionadas a fenômenos psicológicos”, é necessário identificar os sujeitos, os verbos e os complementos que constituem cada orientação. O sujeito das orientações propostas está ausente na maioria das formulações dos enunciados apresentadas na Tabela 3.2, a exceção do enunciado nº 2 de “Competências e Habilidades Gerais”. A especificação dos sujeitos ocorre nas orações de apresentação dos enunciados sob as diferentes denominações no documento das Diretrizes Curriculares, tal como referido no exame das orientações relativas ao comportamento profissional do psicólogo de “caracterizar necessidades sociais em relação a fenômenos psicológicos”. Nesse exame, foi possível indicar que orientações sob a

denominação de “Princípios e Compromissos” apresentam como sujeito dos comportamentos orientados os cursos de graduação em Psicologia. As orações de apresentação dos enunciados sob as demais categorias sugerem que o sujeito dos comportamentos profissionais propostos seria o formado em Psicologia.

Formulações como a apresentada no enunciado nº 2, na Tabela 3.2, todavia, confunde o leitor quanto à identificação do sujeito das orientações propostas. Nesse enunciado, “O trabalho dos profissionais deve estar fundamentado na capacidade de avaliar, sistematizar e decidir as condutas mais adequadas, baseadas em evidências científicas”, o sujeito a ser destacado por meio de sua leitura é “o trabalho dos profissionais”. Entretanto, é o trabalho dos profissionais que avalia, sistematiza e decide as condutas mais adequadas, ou são os próprios profissionais que se comportam em relação a diferentes possibilidades de condutas? Muito possivelmente, a segunda alternativa é mais coerente e adequada. Os profissionais comportam-se em relação ao trabalho, que nada mais é que, um conjunto de comportamentos característicos a uma profissão (e não o contrário, o trabalho comporta-se em relação aos profissionais). É provável que essa imprecisão quanto ao sujeito das orientações propostas seja decorrência do excesso de termos. Por que não utilizar a formulação “os profissionais devem ser capazes de avaliar, sistematizar e decidir...” em substituição à declarada? Será que formulação como essa não atende ao objetivo da comissão responsável pela decisão e redação das Diretrizes Curriculares?

A estrutura do enunciado nº 2 ainda apresenta outras características. Antes de observá-las é importante fazer uma ressalva. A expressão “o trabalho dos profissionais deve estar fundamentado na capacidade de” não foi considerada como uma orientação, apesar da mesma apresentar sujeito, locuções verbais e complementos. Isso porque a estrutura de construção do enunciado direciona a atenção do leitor para considerar como núcleos de orientações os verbos “avaliar”, “sistematizar” e “decidir” ao invés de na necessidade de o trabalho do profissional estar “fundamentado” na capacidade de “avaliar”, “sistematizar” e “decidir”.

A análise das três orientações contidas no enunciado nº 2 releva que três verbos distintos (avaliar, sistematizar e decidir) são acompanhados pelo mesmo complemento (...as condutas mais adequadas baseadas em evidências científicas). Esse complemento é coerente sintaticamente aos verbos presentes no enunciado. Ao examinar a estrutura do complemento, foi possível revelar algumas suposições contidas nessas orientações. As primeiras suposições são derivadas da expressão “condutas mais adequadas”. O plural revela a existência de pelo

menos duas possíveis condutas. Essas, por sua vez, podem ser listadas e hierarquizadas em relação a sua maior ou menor adequação, embora não seja esclarecido em relação a que devem ser adequadas as condutas avaliadas, sistematizadas e decididas pelos profissionais. A terceira suposição pode ser destacada da expressão “baseadas em evidências científicas” que condiciona os comportamentos propostos como orientações. A formulação possibilita o entendimento de que evidências científicas indicam condutas adequadas, e que somente as evidências científicas o fazem. As evidências empíricas e históricas, por exemplo, são desconsideradas? Por quê? A ciência tem nessa formulação seu *status* reafirmado e valorizado em relação a outras formas de conhecer, como o senso comum (Botomé e Kubo, 2002). A preocupação em garantir que toda conduta profissional esteja “lastreada” em conhecimento de boa qualidade pode ser interpretada da maneira como o enunciado está estruturado, como se decisões baseadas em “evidências científicas” suprissem todas as exigências que precisam ser observadas no trabalho profissional.

A apresentação de modo sequencial de verbos que expressam orientações sugere uma ordem linear para desenvolvimento de cada orientação. No enunciado nº 2, por exemplo, a sequência dos verbos avaliar, sistematizar e decidir, acompanhados do complemento “condutas mais adequadas”, sugere ser necessário avaliar condutas mais adequadas para ser possível sistematizá-las e, por fim, decidir por elas. A sequência parece fazer valer uma hierarquia na qual o produto de um comportamento é condição para a ocorrência do outro (Botomé, 1987). Avaliar e sistematizar as condutas mais adequadas seriam, então, comportamentos intermediários do comportamento mais complexo de decidir as condutas mais adequadas. Será que essa organização linear exposta pela formulação do enunciado é coerente ao processo de decidir por condutas mais adequadas? Parece ser unânime a necessidade de avaliar condutas possíveis em relação a determinado “fim” para ser possível decidir por aquelas mais adequadas. Entretanto, será que para decidir pelas condutas mais adequadas é necessário organizá-las sob um sistema? Não seria mais apropriado decidir por condutas mais adequadas a determinado fim, para então organizá-las sob um sistema que revelasse o processo possível de implementação das condutas mais adequadas decididas por meio de uma avaliação? Isso significa dizer que o comportamento de sistematizar não é condição necessária para o desenvolvimento do comportamento de decidir, tal como a formulação parece sugerir.

A análise do enunciado nº 4 permite identificar a presença de dois conjuntos de orientações distintas. O primeiro conjunto contém orientações relativas à delimitação de questões para investigação científica (identificar, definir e formular). Uma mesma expressão

(questões de investigação científica no campo da Psicologia) complementa sintaticamente os três diferentes verbos indicativos de orientações. O segundo conjunto apresenta orientações que relacionam o produto produzido pelos comportamentos propostos no primeiro conjunto às orientações de decisão metodológica relevantes a projetos de pesquisa (escolher, coletar e analisar dados). Esse segundo conjunto também apresenta três orientações distintas. Cada orientação enfatiza uma etapa do processo de pesquisar. A apresentação desses dois conjuntos, já compostos por diferentes orientações, num mesmo enunciado dificulta estabelecer com precisão as relações de interdependência entre as orientações.

O enunciado nº 4, tal como o enunciado nº 2, apresenta em sua formulação a presença de mais de um verbo. Nesse enunciado, em seu primeiro conjunto, os verbos “identificar”, “definir” e “formular” também estão expostos de modo sequencial. A leitura do enunciado pode sugerir uma ordem hierárquica de ocorrência desses comportamentos como se essa fosse inerente a esse conjunto de comportamentos. Entretanto, parecem ser muito diferentes as seguintes formulações: identificar questões de investigação científica; identificar necessidades sociais que indicam necessidades de investigações científicas; formular questões de investigação científica sobre as necessidades sociais identificadas. Isso significa assumir que “as questões de investigação científica” não estão prontas na realidade, e por isso não podem ser simplesmente identificadas. É necessário identificar necessidades para que essas se tornem objeto de pesquisa para, então, ser possível formulá-las como uma questão de investigação científica. “Definir as questões de investigação científica” parece não ser uma orientação adequada, porque o verbo “formular” pode abarcar o sentido de estabelecer, de delimitar, de precisar questões de investigação científica. A orientação necessária entre identificar necessidades possíveis de investigação e formular questão de investigação científica seria a de definir a necessidade que seria objeto da investigação científica no sentido de decidir por uma entre as identificadas.

Apesar da presença de um só verbo no enunciado nº 5, é possível serem identificadas quatro diferentes orientações pela análise dos núcleos que compõem o complemento que segue o verbo “escolher”. O complemento é único, mas é composto por substantivos de naturezas distintas, que sugerem a presença de orientações distintas. “Instrumentos”, por exemplo, referem-se a recursos para a coleta de dados em Psicologia, enquanto que procedimentos estão relacionados a etapas do processo maior denominado “coleta de dados” em Psicologia. A ênfase da segunda parte do complemento parece não estar no uso, construção e validação de instrumentos e procedimentos de coleta de dados em Psicologia, que poderiam constituir outras orientações, mas sim nas palavras “pertinência” e “problemas”

que estão associadas a graus da relação entre instrumentos e procedimentos de coleta de dados e uso, construção e validação desses. Ou seja, a construção desse enunciado não possibilita identificar com clareza necessária o que *precisamente* o profissional necessita ser capaz de fazer.

A estrutura do enunciado nº 3 revela duas orientações pertinentes ao comportamento profissional de referência. Essas orientações podem ser identificadas pelos verbos “elaborar” e “planejar”. Ambos os verbos são transitivos e exigem complementos. Entretanto, apenas o primeiro é acompanhado pelo substantivo “projetos”. Esse complemento é adequado sintaticamente ao verbo elaborar, mas amplo o suficiente para não ser possível, por meio dele, precisar a natureza, estrutura e finalidade que os projetos podem assumir. Esse complemento também não permite identificar em relação ao que seria desejável, apropriado e relevante elaborar projetos. As considerações são agravadas quando relacionadas à orientação “planejar”. Planejar o quê? Para quê? Em relação a quê? As duas orientações são indefinidas. Será que “elaborar projetos” e “planejar” são competências “boas em si mesmas”? Que relação elas podem e precisam estabelecer com o meio, com as situações com as quais o psicólogo irá lidar em sua atuação profissional?

O verbo “planejar” é utilizado também no enunciado nº 6, mas nesse refere-se à orientação de “Habilidades” que precisam ser desenvolvidas na formação do futuro psicólogo. O que distingue, então, nas Diretrizes Curriculares, as categorias sob a denominação de “Competências Básicas” e de “Habilidades”, se ambas utilizam-se de mesmos verbos? Talvez a resposta esteja na especificação do complemento que se segue ao verbo. No enunciado nº 6, diferentemente do enunciado nº 3, a orientação é mais específica quanto ao que planejar. O complemento “entrevistas” que acompanha o verbo no enunciado nº 6 pode ser considerado um instrumento, recurso ou procedimento que pode ser adotado pelo psicólogo em sua atuação profissional. Os núcleos “diferentes finalidades” e “diferentes contextos” que acompanham o termo “entrevistas” sugerem a amplitude da função e das possibilidades de aplicação das mesmas. Embora esse raciocínio possa parecer lógico, o documento das Diretrizes deveria especificar as definições dos termos que adota, distingui-los uns dos outros e redigir adequada e precisamente seus enunciados explicitando sujeito, verbo e complemento.

O enunciado nº 1 é o único em relação aos demais expostos na Tabela 3.2 que apresenta sua orientação não por meio de verbo, mas por meio de um substantivo (compreensão). A formulação “que buscam apreender a amplitude do fenômeno psicológico

em suas interfaces com os fenômenos biológicos e sociais” é um esclarecimento, uma especificação do que seja “múltiplos referencias”, expressão que se segue ao substantivo “compreensão” como seu complemento. Não seria mais adequado utilizar um verbo para referir que comportamentos são necessários em relação a esses fenômenos que o substantivo “compreensão”, que parece sugerir algo fixo, pronto, estanque? O uso de verbos permite um “retrato” mais próximo de comportamentos, esses compreendidos como sistemas de micro-relações interdependentes entre seus componentes (Botomé, 2001).

A ausência de sujeitos nas formulações; a insuficiência das orações de apresentação dos enunciados para esclarecimento de quem seja o sujeito das orientações; o uso de um só complemento para diferentes verbos dispostos em uma sequência; a ausência, imprecisão ou especificação dos complementos em cada orientação parecem ser as características estruturais mais evidentes dos enunciados expostos na Tabela 3.2. Como implicações, essas características indicam problemas relativos à imprecisão das orientações contidas no documento das Diretrizes Curriculares; a falta de clareza quanto a quem seja o destinatário dessas orientações; a sugestão de relações causais ou condicionais inapropriadas. Quais serão as decorrências dessas implicações sobre o significado e a função das orientações contidas nesses enunciados em relação ao comportamento profissional do psicólogo de projetar intervenções relacionadas a fenômenos psicológicos? É possível, ao analisar enunciados com tais características estruturais, identificar claramente a dimensão ética que necessita ser garantida como aprendizagem desse conjunto de comportamentos profissionais relacionados ao “projetar intervenções relacionadas a fenômenos psicológicos”?

3.2.2 Orientações que mais se aproximam da garantia do exercício da dimensão ética em relação ao comportamento de referência “projetar intervenções relacionadas a fenômenos psicológicos”

Observando os enunciados apresentados na Tabela 3.2 associados ao comportamento profissional do psicólogo de “projetar intervenções relacionadas a fenômenos psicológicos” é possível distinguir dois grupos de orientações relativas ao comportamento de referência. O primeiro grupo, composto pelos enunciados nº 1, 4 e 7, apresenta orientações de cunho geral, aplicáveis a diferentes situações ou processos de intervenção psicológica. Por exemplo, “planejar entrevistas” (enunciado nº 7) pode ser um comportamento desenvolvido tanto para processos de intervenção direta quanto de intervenção indireta, ou seja, por meio de ensino e pesquisa. O segundo grupo de orientações é composto pelos enunciados nº 2, 5 e 6. As orientações contidas nesses enunciados referem-se mais precisamente a comportamentos

associados ao comportamento de referência relacionado a processos de intervenção indireta, especialmente por meio de pesquisa. As expressões “evidências científicas”, “investigação científica”, “decisões metodológicas quanto à escolha, coleta e análise de dados em projetos de pesquisa”, “instrumentos e procedimentos de coleta de dados em Psicologia” corroboram a observação da estreita relação do comportamento de referência aos processos de produção de conhecimentos sobre fenômenos psicológicos.

A ênfase em comportamentos característicos do pesquisador sugere uma supervalorização da ciência em relação às demais formas de conhecer (senso-comum, arte, filosofia, religião). Por exemplo, a leitura das orientações contidas no enunciado nº 2 - “avaliar, sistematizar e decidir as condutas mais adequadas” – sugere que somente são válidas e adequadas as condutas “baseadas em evidências científicas”. É preciso destacar que a ciência não passa receituários de como “comportar-se” adequadamente. A ciência investiga os fenômenos a fim de descrevê-los e revelar as relações que as suas variáveis mantêm, avançando o conhecimento já descoberto e que será insumo para o desenvolvimento de novas tecnologias.

A relação de pertinência e adequação dessas orientações ao comportamento profissional do psicólogo de “projetar intervenções relacionadas a fenômenos psicológicos” é autêntica e relevante. É importante desenvolver nos alunos aprendizagens relacionadas a comportamentos próprios de um cientista. Esses comportamentos permitem uma observação mais precisa e objetiva da realidade além de orientar o profissional para realizar escolhas mais seguras de procedimentos de intervenção. Alguns desses comportamentos podem ser encontrados nos enunciados nº 5 e 6; mas esses não podem ser assumidos sem antes uma reformulação estrutural na qual sejam destacados os comportamentos objetivos e as relações entre as ações do profissional e o ambiente em que atua. Como “dicas” podem ser eleitas as orientações “formular questões de investigação científica”, “vinculando-as (as questões de investigação científica) a decisões metodológicas quanto à escolha, coleta e análise de dados” (enunciado nº 5), “escolher instrumentos e procedimentos de coleta de dados” (enunciado nº 6). São essas também as orientações do conjunto referente aos processos de intervenção indireta por meio de pesquisa que mais se aproximam do sentido inerente ao comportamento de referência.

Os verbos “elaborar”, “projetar” e “planejar” aproximam-se muito semanticamente do significado do verbo “projetar” representativo do comportamento de referência. Entretanto, essa aproximação não é nem um pouco satisfatória pelo fato de que são apenas listas de

verbos e não proposição de comportamentos. Nas formulações em que esses verbos estão presentes (enunciados nº 4 e 7), os complementos “projetos” e “entrevistas” não esclarecem quando, onde, com que frequência, para quais finalidades, com que grau de perfeição, com quais características e a partir de que esses comportamentos precisam ser desenvolvidos. Assim, são inadequados, incompletos e imprecisos como comportamentos objetivos ou orientações consistentes de um documento com a importância de ser Diretrizes Curriculares.

O enunciado nº 1 apresenta suas orientações com problemas estruturais, como uso de substantivos ao invés de verbos para referir comportamentos. Suas orientações não são uma representação ou parte constituinte do comportamento de referência. Elas constituem condições relevantes a serem observadas, consideradas e avaliadas em um processo de “projetar intervenções relacionadas a fenômenos psicológicos”. Como condições, essas orientações desempenham papel de “seguradoras” de um comportamento profissional consciente, responsável e de qualidade por considerar, se não todas as possibilidades de explicação de um fenômeno, algumas características que se complementam.

É o enunciado nº 2, no qual estão contidas três orientações, que apresenta os comportamentos mais próximos e relevantes do comportamento profissional de referência. “...Avaliar, sistematizar e decidir as condutas mais adequadas” são comportamentos constituintes do comportamento mais complexo e amplo de “projetar intervenções relacionadas a fenômenos psicológicos”. Para “projetar intervenções...” é necessário que o profissional avalie todas as possibilidades de conduta que poderia desenvolver; decida por aquelas que são mais adequadas à situação sobre a qual deverá intervir, e as sistematize de modo haver coerência, segurança e eficácia em relação àquelas condutas decididas. Em relação à ordem linear proposta pela comissão de especialistas, o comportamento de sistematizar inverteria de posição com o de decidir as condutas mais adequadas. O problema está na sua formulação, ainda muito geral, que necessitaria uma explicitação clara e inequívoca das aprendizagens envolvidas nos comportamentos de “avaliar, sistematizar e decidir” e que, no documento das diretrizes, não está feita.

São os comportamentos de avaliar, decidir e sistematizar as condutas mais adequadas àqueles que caracterizariam o exercício da dimensão ética em relação ao comportamento profissional de referência “projetar intervenções relacionadas a fenômenos psicológicos”. Ao avaliar, decidir e sistematizar, o profissional estaria atento aos custos e benefícios implicados nas possibilidades de conduta que teria a disposição. Ao decidir pelas condutas que apesar de terem um risco embutido promovessem em menor tempo e com maior

eficácia os benefícios o profissional garantiria uma postura ética de atuação profissional. Ao sistematizar as condutas estaria atento a evolução do processo, ao tempo e aos resultados que cada conduta produzisse como consequência, podendo assim, avaliá-las com mais rapidez e corrigi-las ou substituí-las quando não produzissem os resultados esperados. Esse mesmo raciocínio poderia ser realizado para o comportamento “escolher” orientado no enunciado nº 5 relativo aos instrumentos e procedimentos de coleta de dados em Psicologia.

3.3 Orientações presentes em enunciados das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia associadas ao comportamento profissional do psicólogo de executar intervenções relacionadas a fenômenos psicológicos

Nas Tabelas 3.3a e 3.3b estão apresentados os enunciados que apresentam orientações relacionadas ao comportamento profissional de referência do psicólogo de “executar intervenções projetadas em relação a fenômenos psicológicos”. As tabelas são descritas conjuntamente por ambas apresentarem enunciados relativos ao comportamento profissional de referência do psicólogo. O comportamento considerado como critério de organização e tratamento dos enunciados das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia, exposto nas Tabelas 3.3a e 3.3b, apresenta como pressuposto que o processo de executar intervenções tenha sido projetado por meio da classe de comportamentos apropriados ao comportamento profissional do psicólogo de “projetar intervenções relacionadas a fenômenos psicológicos”, examinado na Tabela 3.2.

Sob todas as denominações, objetos de exame no documento das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia, há enunciados que contêm orientações relativas ao comportamento profissional de referência. O maior número de enunciados (seis) está sob a denominação de “Competências Básicas”, quatro enunciados estão sob a denominação de “Competências”. Sob as denominações de “Competências e Habilidades Gerais” e “Habilidades”, três enunciados com orientações associadas ao comportamento profissional de referência foram identificados. Dos dezoito enunciados encontrados relativos ao comportamento profissional de referência, dois estão na categoria sob denominação “Princípios e Compromissos”.

Quanto a estrutura de redação dos enunciados expostos nas Tabelas 3.3a e 3.3b, é possível destacar a omissão de sujeito dos comportamentos orientados em todas as formulações com exceção dos enunciados nºs 3, 4 e 5, sob a denominação de “Competências e Habilidades Gerais”. Essa categoria apresenta como característica de seus enunciados a presença de uma expressão nominal ou substantivos frente aos enunciados que sintetizam a

que se referem às orientações neles contidas. Característica comum aos enunciados das categorias sob denominação “Princípios e Compromissos” e “Competências e Habilidades Gerais” é a presença de substantivos para a representação de comportamentos propostos nas orientações, como por exemplo “atuação”, “promoção”, “prevenção” entre outros, e o uso de verbos como “assumir”, “desenvolver” na forma infinitiva e verbos como “ter” e “considerar” na forma de gerúndio. Os enunciados numerados de seis a 18 apresentam verbos na forma infinitiva em suas orientações. Desses 13 enunciados, três, os de nº 7 e 9, de “Competências e Habilidades Gerais”, e o de nº 16, sob denominação “Competências”, apresentam primeiro o verbo “ter” e os outros dois o verbo “considerar” na forma de gerúndio. O exame dos enunciados revela a presença de complementos simples e compostos. Há complementos compostos que são constituídos por elementos de naturezas distintas. Complementos compostos de naturezas distintas permitem a visualização de diferentes orientações.

TABELA 3.3a

Orientações sob as denominações atribuídas pela comissão de especialistas no texto das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia agrupadas em relação ao comportamento profissional do psicólogo de referência “executar intervenções relacionadas a fenômenos psicológicos”

Comportamento Profissional de Referência	Nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia	
	Denominação Atribuída	Enunciados
<i>Executar intervenções relacionadas a fenômenos psicológicos</i>	Princípios e Compromissos	1) <i>Atuação em diferentes contextos considerando as necessidades sociais, os direitos humanos, tendo em vista a promoção da qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades.</i> (c)
		2) <i>Respeito à ética nas relações com clientes e usuários, com colegas, com o público e na produção e divulgação de pesquisas.</i> (e)
	Competências e Habilidades Gerais	3) <i>Atenção à saúde: os profissionais devem estar aptos a desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, tanto em nível individual quanto coletivo, bem como a realizar seus serviços dentro dos mais altos padrões de qualidade e dos princípios da ética/bioética.</i> (a)
		4) <i>Liderança: no trabalho em equipe multiprofissional, os profissionais deverão estar aptos a assumirem posições de liderança, sempre tendo em vista o bem estar da comunidade.</i> (d)
		5) <i>Administração e gerenciamento: os profissionais devem estar aptos a tomar iniciativas, fazer o gerenciamento e administração tanto da força de trabalho, dos recursos físicos e materiais e de informação, da mesma forma que devem estar aptos a serem empreendedores, gestores, empregadores ou lideranças na equipe de trabalho.</i> (e)
	Competências Básicas	6) <i>Identificar e analisar necessidades de natureza psicológica, diagnosticar, elaborar projetos, planejar e intervir de forma coerente com referenciais teóricos e características da população-alvo.</i> (a)
		7) <i>Escolher e utilizar instrumentos e procedimentos de coleta de dados em Psicologia, tendo em vista a pertinência e os problemas quanto ao uso, construção e validação.</i> (c)

. Os destaques em itálico representam as construções frasais associadas ao comportamento profissional de referência.

. As letras minúsculas entre parênteses indicam o item sob o qual estão redigidos esses enunciados, em suas respectivas denominações, no documento das Diretrizes Curriculares.

TABELA 3.3b

Orientações sob as denominações atribuídas pela comissão de especialistas no texto das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia agrupadas em relação ao comportamento profissional do psicólogo “executar intervenções relacionadas a fenômenos psicológicos”

Comportamento Profissional de Referência	Nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia	
	Denominação Atribuída	Enunciados
<i>Executar intervenções relacionadas a fenômenos psicológicos.</i>	Competências Básicas	8) Saber buscar e <i>usar o conhecimento científico necessário à atuação profissional, assim como gerar conhecimento a partir da prática profissional.</i> (e)
		9) <i>Coordenar e manejar processos grupais, considerando as diferenças de formação e de valores dos seus membros.</i> (f)
		10) <i>Atuar inter e multiprofissionalmente, sempre que a compreensão dos processos e fenômenos envolvidos assim o recomendar.</i> (g)
		11) <i>Relacionar-se com o outro de modo a propiciar o desenvolvimento de vínculos interpessoais requeridos na sua atuação profissional.</i> (h)
	Habilidades	12) <i>Utilizar os métodos experimental, de observação e outros métodos de investigação científica.</i> (a)
		13) <i>Planejar e realizar entrevistas com diferentes finalidades e em diferentes contextos.</i> (d)
		14) <i>Utilizar os recursos da matemática, da estatística e da informática para a análise e apresentação de dados e para a preparação das atividades profissionais em Psicologia.</i> (g)
	Competências	15) <i>Atuar profissionalmente, em diferentes contextos, na promoção da saúde, do desenvolvimento e da qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades.</i> (c)
		16) <i>Atuar profissionalmente, em diferentes níveis de intervenção, de caráter preventivo ou terapêutico, considerando as características das situações e dos problemas específicos com os quais se depara.</i> (d)
		17) <i>Realizar orientação, aconselhamento psicológico e psicoterapia.</i> (f)
		18) <i>Intervir em processos grupais em diferente contextos.</i> (g)

. Os destaques em itálico representam as construções frasais associadas ao comportamento profissional de referência.

. As letras minúsculas entre parênteses indicam o item sob o qual estão redigidos esses enunciados, em suas respectivas denominações, no documento das Diretrizes Curriculares.

No enunciado nº 1, de “Princípios e Compromissos”, podem ser analisados três orientações: 1. Atuação em diferentes contextos (...); 2. (...) considerando as necessidades sociais, os direitos humanos (...); (...) tendo em vista a promoção da qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades. A primeira orientação descrita no enunciado, cujo comportamento proposto é traduzido pelo substantivo “atuação”, é uma orientação intermediária, que tem como finalidade a realização da terceira orientação exposta e que depende da segunda orientação. Enfatiza que o comportamento de “atuar” pode ser realizado em diferentes contextos e que o mesmo repercute “na qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades”.

O segundo enunciado sob a denominação “Princípios de compromissos” contém três orientações distintas, discriminadas pela natureza do complemento que segue o comportamento proposto. A primeira orientação está vinculada ao “respeito à ética nas relações com clientes e usuários, com colegas, com o público”, ou seja, às relações estabelecidas com outros indivíduos no contexto de trabalho. A segunda orientação remete-se ao “respeito à ética (...) na produção (...) de pesquisas”, na qual a natureza da orientação está no processo de trabalho realizado. A orientação “respeito à ética (...) na divulgação de pesquisas”, terceira presente no enunciado nº 2, está relacionada ao fato de que o processo de “divulgar” pesquisas é também um processo de executar intervenções.

A primeira orientação – os profissionais devem estar aptos a desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, tanto em nível individual quanto coletivo (...) – redigida no enunciado nº 3, sob a denominação de “Competências e Habilidades Gerais”, destaca os diferentes âmbitos de atuação dos profissionais de Psicologia, a saber prevenção, promoção, proteção e reabilitação em relação ao aspecto “saúde” de indivíduos e de grupos. A segunda orientação – (...) realizar seus serviços dentro dos mais altos padrões de qualidade (...) – tem sua ênfase na qualidade dos serviços prestados. A terceira orientação presente nesse enunciado ressalta a observação de princípios da Ética – (...) realizar seus serviços dentro (...) dos princípios da ética/bioética. Nas três orientações o que é relevante para a compreensão das orientações são os complementos que acompanham os verbos “desenvolver”, “realizar”. No enunciado nº 4, a primeira orientação está voltada à capacitação do profissional em assumir cargos de liderança, a segunda orientação está introduzida pela expressão “sempre tendo em vista” que enfatiza a finalidade da realização da primeira orientação.

As orientações presentes no enunciado nº 5, introduzidas pelos substantivos “administração” e “gerenciamento”, são em número de cinco. A primeira orientação é a de que “os profissionais devem estar aptos a tomar iniciativas (...)”. A segunda orientação propõe que “os profissionais devem estar aptos a (...) fazer gerenciamento e administração tanto da força de trabalho, dos recursos físicos e materiais e de informação (...)”. São os substantivos que acompanham o verbo “fazer” que especificam a orientação dada. Gerenciamento e administração foram considerados sinônimos na análise e por este motivo não foram separadas em orientações distintas. A orientação que segue – (...) estar aptos a serem gestores (...) – é repetição da orientação anterior. A essas orientações outras três estão presentes no enunciado: 4. os profissionais (...) devem estar aptos a serem (...) gestores (...); 5. os profissionais (...) devem estar aptos a serem (...) empregadores (...); 6. os profissionais (...) devem estar aptos a serem (...) lideranças na equipe de trabalho. Os substantivos que acompanham o verbo “ser” das três últimas orientações são responsáveis pelo significado da orientação.

Sob a denominação de “Competências Básicas”, o enunciado nº 6 apresenta duas orientações relacionadas ao comportamento profissional de referência do psicólogo de executar intervenções projetadas em relação a fenômenos psicológicos: 1. (...) intervir de forma coerente com referenciais teóricos (...); 2. (...) intervir de forma coerente com (...) características da população-alvo. Em ambas orientações, a ênfase está na condição dada à execução de intervenções. Na primeira orientação, o destaque é o conhecimento teórico disponível, na segunda, o que precisa ser considerado são os que “sofrem” a intervenção. O enunciado nº 7 contém em sua formulação quatro orientações distintas: 1. (...) utilizar instrumentos (...) de coleta de dados em Psicologia, tendo em vista a pertinência (...) quanto ao uso, construção e validação; 2. (...) utilizar instrumentos (...) de coleta de dados em Psicologia, tendo em vista (...) os problemas quanto ao uso, construção e validação; 3. (...) utilizar (...) procedimentos de coleta de dados em Psicologia, tendo em vista a pertinência (...) quanto ao uso, construção e validação; 4. (...) utilizar (...) procedimentos de coleta de dados em Psicologia, tendo em vista (...) os problemas quanto ao uso, construção e validação. Essas orientações relacionam-se a comportamentos característicos do cientista e pesquisador. As duas orientações presentes no enunciado nº 8 (Tabela 3.3 b) estão relacionadas ao conhecimento em Psicologia. A primeira destaca o uso desse conhecimento e a segunda instiga a geração de novos conhecimentos por meio do exercício profissional.

O enunciado nº 9 apresenta quatro orientações distintas: 1. Coordenar (...) processos grupais (...); 2. (...) manejar processos grupais; 3. (...) considerando as diferenças de formação

(...) de seus membros; 4. (...) considerando as diferenças (...) de valores dos seus membros. As duas últimas orientações são propostas pelo verbo “considerar” na forma de gerúndio que dá impressão ao leitor de que os primeiros comportamentos orientados podem ser realizados de modo concomitante a essas duas. A orientação exposta no enunciado nº 10 sugere que o contexto dá ensejo ao trabalho do psicólogo com outros profissionais. O enunciado nº 11 apresenta duas orientações, sendo a primeira – relacionar-se com o outros – condição para realização do comportamento proposta na segunda – propiciar o desenvolvimento de vínculos interpessoais requeridos na sua atuação profissional.

Sob a denominação “Habilidades”, três enunciados numerados de 12 a 14 na Tabela 3.3 b, apresentam seis orientações. No enunciado nº 11, a orientação especifica os métodos experimental e de observação como métodos de investigação científica e propõe a sua utilização. O enunciado nº 13 contém duas orientações que se distinguem uma por considerar finalidade do uso de entrevistas e a outra afirmar a utilização delas em diferentes contextos. Três orientações podem ser identificadas no enunciado nº 14. Elas se diferenciam uma por especificar recursos para análise de dados, a segunda por esses recursos serem úteis na apresentação de dados e a terceira pelos recursos serem aplicados também à “preparação de atividades profissionais em Psicologia”. Esses três enunciados contêm orientações com ênfases a comportamentos profissionais de pesquisadores.

Os dois primeiros enunciados sob a denominação “Competências”, enunciados nºs 15 e 16, apresentam orientações com características semelhantes àquelas apresentadas pelo enunciado nº 1, da categoria “Princípios e Compromissos”, e pelo enunciado nº 3, de “Competências e Habilidades Gerais”. No enunciado nº 17 estão expostas três orientações que diferem em tipos de modalidade de trabalho que o psicólogo pode oferecer em uma situação de intervenção. O último enunciado dessa categoria exibe uma orientação e o seu destaque está na possibilidade de intervenção grupal em “diferentes contextos”.

3.3.1 O exame das estruturas dos enunciados revela imprecisões que dificultam a identificação dos comportamentos profissionais orientados e das dimensões que mais caracterizam a formação ética do futuro psicólogo

Algumas das características estruturais destacadas em relação às formulações associadas aos comportamentos profissionais de “caracterizar necessidades sociais em relação a fenômenos psicológicos” e de “projetar intervenções relacionadas a fenômenos psicológicos” são repetidas nos enunciados que contêm orientações pertinentes ao comportamento profissional de “executar intervenções relacionadas a fenômenos

psicológicos”. As características referem-se à ausência de sujeito dos comportamentos orientados nas formulações; o uso de verbos seqüenciais, na forma infinitiva e no gerúndio; a presença de orações condicionais; o uso de substantivos ao invés do uso de verbos para designar comportamentos. Uma característica distinta é a presença de complementos a todos os verbos transitivos.

O uso de substantivos que designam comportamentos é uma característica marcante dos enunciados sob as denominações de “Princípios e Compromissos” e “Competências e Habilidades Gerais”. Os enunciados da primeira categoria não apresentam verbos em sua formulação, com exceção do verbo “considerar” e “ter” no gerúndio, utilizados como conectivos no enunciado nº 1. Os enunciados dessa categoria sugerem que os comportamentos orientados sejam os indicados pelos substantivos “atuação” e “respeito”. A melhor maneira de indicar comportamentos é por meio de verbos, já que esses refletem pelo menos um dos elementos do comportamento, seja apenas a topografia da resposta, o efeito da resposta etc. (Botomé, 1987). O uso de substantivos descaracteriza o comportamento como um processo ou sistema de micro-relações entre o fazer de um organismo e ambiente em que esse fazer ocorre. Parecem referir-se mais a propriedades dos indivíduos. Por exemplo, o respeito à ética está “guardado” no indivíduo e necessita ser utilizado nas mais diversas relações. Entretanto, respeito, ou melhor, respeitar significa desenvolver, realizar comportamentos característicos cujo resultado é o respeito.

Em relação aos complementos que acompanham os verbos substantivados pode-se verificar no enunciado nº 2 a discriminação de tipologias de naturezas relacionais distintas. Embora haja uma especificação de certas relações é preciso ressaltar que essas não esgotam as possibilidades diferenciadas de relações entre um profissional e os elementos de seu trabalho. O enunciado nº 1 apresenta como complementos ao verbo substantivado (atuação-atoar) uma indicação referente às situações antecedentes que devem ser discriminativas a ação do profissional e uma indicação de finalidade. Sua formulação seria mais precisa se seguisse o modelo de descrição de comportamentos. Assim, “diante de necessidades sociais presentes nos diferentes contextos **atoar** profissionalmente para a promoção da qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidade”, poderia ser uma formulação mais descritiva do comportamento profissional necessário, mesmo ainda apresentando alguns problemas na sua formulação.

O uso de substantivos também é abundante nos enunciados sob a denominação de “Competências e Habilidades Gerais”, embora sob essa categoria estejam como

complementos dos verbos “desenvolver”, “assumir”, “fazer” e “ser”. Substituir ou transformar os substantivos “prevenção”, “promoção”, “proteção”, “reabilitação” (enunciado nº 3); “liderança” (enunciado nº 4); “iniciativas”, “gerenciamento”, “administração”, “empreendedores”, “gestores”, “empregadores” (enunciado nº 5) em seus respectivos verbos indicaria com maior precisão os comportamentos requeridos do profissional. Como substantivos eles parecem indicar finalidades, intenções (promoção, prevenção) ou cargos (empregadores). Isso porque os verbos a eles relacionados não demonstram ou descrevem suficientemente as funções características de cada um desses substantivos e as suas relações com as situações diante das quais o profissional deverá comportar-se. No enunciado nº 3 há uma exigência: “realizar seus serviços dentro dos mais altos padrões de qualidade e dos princípios da ética/bioética”. No enunciado nº 4, tal como no enunciado nº 1, a formulação apresenta explicitamente uma finalidade: “tendo em vista o bem estar da comunidade”. A forma de enunciar uma diretriz com verbos substantivados pode minimizar as implicações decorrentes da observação de complementos tais como esses apresentados nos enunciados 3 e 4.

As referências presentes no enunciado sob a denominação “Competências e Habilidades Básicas” parecem indicar comportamentos profissionais de extrema relevância à atuação de um psicólogo. Entretanto, as formulações são extensas, complexas, confusas e agregam, num mesmo enunciado, orientações de natureza distintas. Essas características dificultam a percepção das diferentes orientações e podem acarretar em negligência ou supervalorização na observação de alguma das orientações. Orientações como comportamentos objetivos necessitam ser claras e precisas, mesmo se referirem-se a comportamentos complexos e abrangentes (Botomé, 1987).

Dos seis enunciados sob a denominação de “Competências Básicas”, cinco apresentam em seus complementos referência a situações antecedentes, às vezes condicionais, ao desenvolvimento dos comportamentos orientados. Assim, por exemplo, é uma condição desejável a coerência com referenciais teóricos e características da população-alvo (enunciado nº 6); é preciso antes de utilizar instrumentos e procedimentos de coleta de dados em Psicologia, verificar a pertinência e os problemas associados ao uso, construção e validação dos mesmos (enunciado nº 7); a partir da prática clínica, gerar conhecimentos (enunciado nº 8); as diferenças de formação e de valores dos membros de um grupo precisam ser consideradas anteriormente aos comportamentos de coordenar e manejar processos grupais (enunciado nº 9). Essas situações antecedentes e condicionais, em geral, estão associadas a comportamentos encobertos, não explícitos nas formulações, ou indicados por meio de verbos

no gerúndio. Analisar a estrutura dos enunciados possibilita a percepção desses elementos que na formulação são escamoteados, não se sabe se intencional ou ingenuamente, pela comissão redatora das Diretrizes.

Os comportamentos orientados nos enunciados sob a denominação de “Habilidades” são indicados pelos verbos “utilizar” e “realizar” em sua forma infinitiva. Seguem a eles os complementos que os especificam. Mais uma vez, em relação ao comportamento profissional de referência de “executar intervenções relacionadas a fenômenos psicológicos”, há indicação de finalidade dos comportamentos indicados. No enunciado nº 13, não há especificidade da finalidade, apenas referência. Já no enunciado nº 14, a finalidade refere-se a “análise e apresentação de dados” e “preparação das atividades profissionais em Psicologia”. A indicação de finalidade dos comportamentos indicados é um avanço em relação às demais formulações, embora essas não sustentem a relevância dos comportamentos indicados. Os complementos identificados nesses enunciados são específicos em relação aos instrumentos, recursos, métodos, procedimentos passíveis de serem utilizados. A especificidade pode ser “uma faca de dois gumes”. A indiferença em relação a outros tipos de recursos e procedimentos pode reduzir os comportamentos profissionais à mera adoção e repetição de ações e técnicas, transformando o exercício profissional em burocracia.

O enunciado nº 17, de “Competências”, apresenta características muito semelhantes àquelas descritas nos enunciados de “Habilidades”. O uso de um verbo no infinitivo (realizar) acompanhado por um complemento que indica o que deve ser realizado como competência (orientação, aconselhamento psicológico e psicoterapia). A especificação novamente é incompleta e pode dar margens à negligência de outras atividades do psicólogo. Algumas dessas outras atividades estão indicadas nos enunciados nº 15 e 16 pelos complementos “promoção da saúde, do desenvolvimento e da qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades” ou “de caráter preventivo ou terapêutico”.

A formulação de enunciados tão extensos, o uso exacerbado de substantivos que se referem a comportamentos que o psicólogo precisa apresentar em sua atuação profissional, os diferentes níveis de complexidade e abrangência de comportamentos num mesmo enunciado são características que causam certo impacto sobre quem as lê. Difícil determinar os limites de cada orientação. Difícil também é analisar quais as orientações são pré-requisitos ou condições para outras. E quais os significados implicados nessa confusão estrutural para a descoberta de comportamentos associados ou descritivos de “executar intervenções

relacionadas a fenômenos psicológicos” e característicos da dimensão ética presente nesse comportamento profissional?

3.3.2 Orientações que mais se aproximam da garantia do exercício da dimensão ética em relação ao comportamento de referência “executar intervenções relacionadas a fenômenos psicológicos”

O exame dos enunciados que contêm orientações relativas ao comportamento profissional do psicólogo de “executar intervenções relacionadas a fenômenos psicológicos” revela características, em termos de significados, mais enfatizadas que as orientações relativas a outros comportamentos profissionais aquelas agrupadas sob os comportamentos de referência de “caracterizar necessidades sociais em relação a alterações em fenômenos psicológicos”, “projetar intervenções relacionadas a fenômenos psicológicos”, “avaliar intervenção realizada em relação a fenômenos psicológicos” e “aperfeiçoar intervenções em relação a fenômenos psicológicos, a partir de dados da avaliação”. A presença de enunciados longos nos quais são destacados o uso exacerbado de substantivos e conectivos, como a vogal “e” e verbos no gerúndio, contendo orientações de naturezas distintas; o número de indicações de recursos, instrumentos, condições e finalidades das ações propostas como aprendizagens são as características que se salientam. Em sua maioria, dizem respeito às características estruturais dos enunciados. Mas, é por meio dessas estruturas que revelam importantes significados presentes nas orientações.

Os verbos que mais caracteristicamente se aproximam do significado do comportamento de referência proposto são “desenvolver”, “realizar”, “fazer”, “intervir”, “atuar”, “utilizar”. Esses verbos são abrangentes e vagos. Eles não especificam que comportamentos ou ações compõem cada um desses comportamentos indicados. O que significa “desenvolver”? Como caracterizar o “intervir”? O que é preciso fazer para “atuar”? Assumir que “intervir” significa produzir alterações relacionadas a fenômenos psicológicos é nomear o processo de relação entre ações do profissional e as situações em que essas ações ocorrem. Entretanto, os verbos “intervir” ou “atuar”, por nomearem o processo, não esclarecem nem descrevem ou indicam quais são os reais comportamentos desenvolvidos pelos profissionais em um processo de intervenção. Verbos como “coordenar” ou “manejar” são mais específicos quanto às relações que se estabelecem entre as ações dos indivíduos em determinado ambiente, caracteristicamente descrevem de modo mais adequado o comportamento proposto.

Outra característica dos enunciados ainda referentes aos verbos utilizados é que os mesmos podem ser identificados em orientações sob diferentes denominações. Por exemplo, o verbo “intervir” pode ser localizado no enunciado nº 6 sob a denominação de “Competências Básicas” e no enunciado nº 18, sob a categoria de “Competências”. O verbo “utilizar” pode também ser identificado nos enunciados nº 7 e 8 de “Competências Básicas” e nos enunciados nº 12 e 14 de “Habilidades”. A abrangência dos complementos que acompanham esses verbos não apresenta graduação diferenciada sob denominações distintas. Por exemplo, o complemento “instrumentos e procedimentos de coleta de dados em Psicologia” que segue o verbo “utilizar” no enunciado nº 7 sob a denominação “Competências Básicas” não se diferencia em termos de abrangência do complemento “os recursos da matemática, da estatística e da informática para a análise e apresentação de dados...” que segue o mesmo verbo no enunciado nº 14, de “Habilidades”. Isso indica falta de critérios para alocar as orientações sob determinados “rótulos”. As categorias parecem ser apenas uma forma de organização arbitrária. Não indicam aprendizagens em termos de graus da capacidade de atuar profissionalmente como proposto por Botomé e Kubo (2002). Como decorrência é possível imaginar a dificuldade de, a partir dessas Diretrizes, propor um projeto de curso coerente com os significados que podem ser atribuídos a essas denominações nos meios acadêmicos.

Os enunciados que apresentam orientações relativas ao comportamento de “executar intervenções relacionadas a fenômenos psicológicos” são amplos e genéricos. Em grande parte desses enunciados há referência a recursos, instrumentos, condições para a realização do processo de intervir e indicação de finalidades a serem alcançadas por meio desse processo. A junção desses três elementos sob o mesmo enunciado torna-o extenso. Por exemplo, o enunciado nº 1, como indicação de aspectos a serem considerados para ação está a expressão “em diferentes contextos considerando as necessidades sociais, os direitos humanos”, como indicação de ações está o substantivo “atuação”, como indicação de finalidade a oração “tendo em vista a promoção da qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades”. Outro exemplo pode ser observado no enunciado nº 16, no qual a situação indicada é expressa por “considerando as características das situações e dos problemas específicos com os quais se depara”, o comportamento orientado “atuar profissionalmente” e a finalidade “em diferentes níveis de intervenção, de caráter preventivo ou terapêutico”.

Com relação à indicação de finalidade, as ênfases são dadas nos substantivos que, segundo está expresso no enunciado nº 16, referem-se a diferentes níveis de intervenção. Como referência aos níveis de intervenção podem ser destacados os substantivos “promoção”, “prevenção”, “proteção”, “reabilitação”, “desenvolvimento”, “terapêutico”. Em nenhum

momento das Diretrizes há definição quanto ao significado e natureza a que se referem esses níveis de intervenção ou indicação de uma ordem entre eles – o que seria esperado já que são chamados níveis. Botomé e cols. (2003), na direção do que está preconizado como níveis de intervenção nas Diretrizes, distinguem sete âmbitos de atuação característicos do exercício profissional do psicólogo e os dispõem em uma ordem. Os primeiros três âmbitos que Botomé e cols. destacam podem discriminar com maior precisão o que nas Diretrizes está indicado como nível de “reabilitação” e nível “terapêutico”, são eles: atenuar sofrimento, compensar danos e reabilitar organismos. O quarto âmbito de atuação do psicólogo seria referente a corrigir problemas, que pode estar relacionado ao nível denominado “desenvolvimento” nas Diretrizes. O quinto âmbito é constituído por ações características do processo de prevenir problemas (prevenção). O sexto âmbito pode estar relacionado ao que nas Diretrizes está indicado como proteção – manter padrões de comportamentos importantes. O sétimo e último âmbito de atuação está associado aos processos de promover novos e melhores comportamentos na sociedade (promoção). A escolha e o uso desses termos não podem ser indevidos. Eles se referem a comportamentos e precisá-los garante a sua não confusão.

Outra característica presente nesses enunciados é a especificação de recursos, instrumentos, meios utilizados no comportamento de “executar intervenções relacionadas a fenômenos psicológicos”. A especificação é desejável e válida quando abrange todas as possibilidades existentes e disponíveis ou então quando é utilizada de forma elucidativa, ilustrativa. A referência a esses recursos sugere que esses são os melhores, os mais apropriados e pertinentes à atuação do profissional. Isso parece excluir as demais possibilidades e limitar o poder e a autonomia de escolha do profissional dos recursos que ele poderia avaliar e então decidir.

O exame dos enunciados demonstra que a relação possível de ser estabelecida entre as orientações e a dimensão ética do comportamento de “executar intervenções relacionadas a fenômenos psicológicos” está concentrada mais na finalidade e nas condições (enunciados nº 6, 7, 8 e 10) das ações propostas do que nos próprios comportamentos. Os níveis de intervenção ou, como Botomé e cols. (2003) denominam, âmbitos de atuação é uma referência ao atendimento da dimensão ética por considerar às necessidades que se apresentam ao profissional indicar comportamentos mais apropriados em relação a elas (enunciados nº 1, 3, 15 e 16). Outra referência importante é a consideração dos comportamentos do psicólogo em relação aos níveis individual e coletivo que podem abranger seus comportamentos. Outro elemento que aparece relacionado aos princípios da dimensão ética diz respeito à orientação dos comportamentos ao bem estar, os benefícios que as ações

profissionais podem desenvolver (enunciados nº 1, 3, 4, 15, 16). Ainda há a especificação das possíveis relações em que a ética deve ser observada como entidade (enunciado nº 2).

3.4 Orientações presentes em enunciados das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia associadas ao comportamento profissional do psicólogo de avaliar intervenção realizada em relação a fenômenos psicológicos

Na Tabela 3.4 está apresentada a relação dos enunciados cujas orientações estão associadas ao comportamento profissional de referência do psicólogo de “avaliar intervenção realizada em relação a fenômenos psicológicos”. As orientações identificadas relativas ao comportamento profissional de referência estão todas em enunciados sob a denominação de “Habilidades”.

No exame dos três enunciados expostos na terceira coluna da Tabela 3.4 é possível identificar a ausência de sujeitos dos comportamentos propostos, a forma infinitiva dos verbos como indicação desses comportamentos e a presença de mais de um complemento para cada verbo. Cada complemento, por sua vez, pode acompanhar todos os verbos presentes em cada enunciado. As diferentes combinações dos verbos e dos termos que os complementam perfazem as diferentes orientações presentes nesses três enunciados.

TABELA 3.4

Orientações sob as denominações atribuídas pela comissão de especialistas no texto das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia agrupadas em relação ao comportamento profissional do psicólogo “avaliar intervenção realizada em relação a fenômenos psicológicos”

Comportamento Profissional de Referência	Nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia	
	Denominação Atribuída	Enunciados
<i>Avaliar intervenção realizada em relação a fenômenos psicológicos</i>	Princípios e Compromissos	
	Competências e Habilidades Gerais	
	Competências Básicas	
	Habilidades	1) <i>Ler e interpretar comunicações científicas e relatórios técnicos na área de Psicologia.</i> (b) 2) <i>Analisar, descrever e interpretar relações entre contextos e processos psicológicos e comportamentais.</i> (e) 3) <i>Analisar, descrever e interpretar manifestações verbais e corporais como fontes primárias de acesso a estados subjetivos.</i> (f)
	Competências	

. Os destaques em itálico representam as construções frasais associadas ao comportamento profissional de referência.

. As letras minúsculas entre parênteses indicam o item sob o qual estão redigidos esses enunciados, em suas respectivas denominações, no documento das Diretrizes Curriculares.

O enunciado nº 1 contém duas orientações, indicadas pelos verbos ler e interpretar. O complemento que segue esses dois verbos é composto. O complemento explicita documentos bibliográficos de naturezas distintas que devem ser alvos dos comportamentos propostos.

Os enunciados nºs 2 e 3 apresentam três orientações cada um, expressas pelos verbos analisar, descrever e interpretar. No enunciado nº 2 podem ser discriminadas as orientações: 1. Analisar (...) relações entre contextos e processos psicológicos e comportamentais; 2. (...) descrever (...) relações entre contextos e processos psicológicos e comportamentais; e 3. (...) Interpretar relações entre contextos e processos psicológicos e comportamentais. As

orientações presentes no enunciado nº 3 são: 1. Analisar (...) manifestações verbais e corporais como fontes de acesso a estados subjetivos; 2. (...) descrever (...) manifestações verbais e corporais como fontes primárias de acesso a estados subjetivos; 3. (...) interpretar manifestações verbais e corporais como fontes primárias de acesso a estados subjetivos. No enunciado nº 3, “manifestações verbais e corporais” estão separadas dos “processos psicológicos e comportamentais” e são considerados meios (fontes primárias) de “acesso a estados subjetivos”.

3.4.1 O exame das estruturas dos enunciados revela imprecisões que dificultam a identificação dos comportamentos profissionais orientados e das dimensões que mais caracterizam a formação ética do futuro psicólogo

A ausência dos sujeitos nas formulações é, novamente, uma característica estrutural dos enunciados sob a denominação de “Habilidades” associados ao comportamento profissional de “avaliar intervenção realizada em relação a fenômenos psicológicos”. Tal como apareceu destacado no exame dos enunciados sob as denominações “Princípios e Compromissos”, “Competências Básicas” e “Competências” nas Tabelas 3.1, 3.2 e 3.3, a indicação do sujeito das orações e de quem precisa apresentar o comportamento orientado, está no anúncio dos enunciados sob essa denominação no documento das Diretrizes. Esse anúncio não justifica a falta de referência ao sujeito dos comportamentos indicados, especialmente, pelas formulações serem ambíguas e imprecisas. O exame dos enunciados será realizado considerando o aluno como futuro profissional o sujeito das formulações.

Outra característica estrutural recorrente nos enunciados expostos na Tabela 3.4 é a listagem de verbos. A sequência de verbos sugere uma ordem linear, pré-estabelecida, condicional dos comportamentos indicados como relevantes e necessários à formação do psicólogo. Assim, no enunciado nº 1, ler é pré-requisito e condição para interpretar. O mesmo ocorre com os enunciados nº 2 e 3. Neles a disposição dos verbos sugere que para ser possível interpretar é necessário antes descrever e antes de descrever, analisar. Mas, será essa sequência adequada e necessária? Essa resposta depende principalmente da significação do comportamento “interpretar” e em relação a que ele se refere. Por exemplo, se a definição de interpretar é estabelecer relações entre elementos, o comportamento de analisar é fundamental, pois permite distinguir os elementos, compará-los e verificar ou inferir suas relações. No entanto, se interpretar significar atribuir significado o comportamento de analisar parece não ser tão necessário, basta “traduzir”, assumir sinônimos. O comportamento de descrever que parece centralmente na lista de verbos não parece ser necessário a todo

comportamento de interpretar, importando mais quando esse se referir a atividades de pesquisa, de esclarecimento, de ensino, por exemplo.

Em relação aos complementos dos verbos nos enunciados apresentados na Tabela 3.4 é possível perceber que eles são compostos por núcleos distintos e podem ser relacionados a qualquer verbo presente na formulação. Os núcleos do complemento do enunciado nº 1, a saber “comunicações científicas” e “relatórios técnicos”, referem-se a dois tipos de divulgação que também apresentam funções distintas. As “comunicações científicas” são adequadas para determinado público, para determinado fim e apresenta determinadas características. Os “relatórios técnicos” são mais adequados para outro tipo de público, objetivo e é redigido sob outra “roupagem”.

A especificação de tipos distintos de divulgação é desejável, mas incompleta por não citar as demais possibilidades. Parece ser apenas relevante “ler e interpretar comunicações científicas e relatórios técnicos na área de Psicologia”. Somente comunicações científicas e relatórios técnicos precisam ser lidos e interpretados? Somente em relação à área de Psicologia? E como fica, então, a interdisciplinaridade, as informações cotidianas, a relação possível entre ciência e arte, ou ciência e filosofia, por exemplo? Uma orientação de caráter geral não pode ser restringida em sua abrangência (Botomé, 1987). Comunicações científicas e relatórios técnicos poderiam ser considerados exemplos, ilustrações de diferentes tipos de comunicação. A orientação poderia ser formulada como “interpretar diferentes tipos de comunicação pertinentes à situação de intervenção”, na qual a amplitude seria elevada.

No enunciado nº 2, a distinção entre a natureza a que se refere à palavra “contextos” é facilmente distinguível da natureza dos termos “processos psicológicos e comportamentais”. Entretanto, pela observação da construção frasal e do significado do enunciado nº 2, é possível inferir que “processos psicológicos” são processos distintos de “processos comportamentais”. A diferenciação entre esses dois supostos distintos processos não é tão clara, por exemplo, para a Análise do Comportamento, ou outras escolas psicológicas, que assumem o comportamento como expressão e sinônimo do fenômeno psicológico. O mesmo acontece com o complemento presente no enunciado nº 3. O fato da comissão de especialistas distinguirem processos psicológicos de processos comportamentais; manifestações verbais de corporais, e estabelecerem essas como “fontes primárias de acesso a estados subjetivos” sugere que essas formulações e as escolhas realizadas antes do processo de redação das Diretrizes estão relacionadas mais a perspectivas teóricas do que às situações diante das quais o psicólogo intervirá.

Que comportamentos orientados estão mais próximos e são mais adequados à realização do comportamento profissional de “avaliar intervenção realizada em relação a fenômenos psicológicos”? Que comportamentos sob controle dessa relação referem-se a dimensão ética presente nos processos de intervenção psicológica? Para responder essas perguntas é necessário relacionar as descobertas decorrentes da estrutura dos enunciados aos significados de suas formulações e termos.

3.4.2 Orientações que mais se aproximam da garantia do exercício da dimensão ética em relação ao comportamento de referência “avaliar intervenção realizada em relação a fenômenos psicológicos”

As orientações indicadas como importantes a serem desenvolvidas como aprendizagens para “avaliar intervenção realizada em relação a fenômenos psicológicos” são os comportamentos de “ler”, “interpretar”, “analisar” e “descrever”. As situações ou aspectos a que esses comportamentos se referem são tipos de comunicação em Psicologia (enunciado nº 1); relações entre contextos e processos psicológicos (enunciado nº 2), esses distintos dos processos comportamentais; e meios para investigação dos processos psicológicos e comportamentais (enunciado nº 3). Nenhum dos três enunciados apresenta referência ao próprio processo de intervenção realizado pelo profissional. Essa constatação enfatiza o descaso à formação de profissionais capazes de avaliar seus comportamentos profissionais e, especialmente, os produtos por eles produzidos. Um profissional que não é preparado para avaliar sua conduta e as conseqüências advindas de sua realização possivelmente também não estará apto a corrigir os equívocos por ele produzidos, a avaliar as condutas de seus colegas e indicar correções, as produções literárias e científicas de sua área de conhecimento e de outras divulgadas nos mais diferentes meios.

“Ler (...) comunicações científicas e relatórios técnicos na área de Psicologia” é uma atividade necessária e associável ao comportamento de referência somente em casos em que as intervenções sejam comunicadas por meio escrito. Apesar de nesse caso poder ser associada ao comportamento de “avaliar intervenção realizada em relação a fenômenos psicológicos”, essa é uma atividade muito distante e específica em comparação ao comportamento de referência. Seria mais adequado para o contexto das Diretrizes indicar as aprendizagens e os produtos produzidos pelos comportamentos aprendidos por meio da atividade de leitura que produziriam condições para a realização do comportamento de referência. Seguindo essa orientação contida no enunciado nº 1, está a orientação “interpretar comunicações científicas e relatórios técnicos na área de Psicologia”. Interpretar é um verbo

indicativo de um comportamento mais complexo e provavelmente mais próximo do comportamento de “avaliar”. Entretanto, a indefinição do seja interpretar na linguagem adotada nas Diretrizes, permite assumir que interpretar é apenas atribuir um significado. Interpretar também pode ser indicativo de sintetizar a natureza do objeto a ser interpretado. Mais próximo do comportamento de “avaliar” seria definir “interpretar” como um conjunto de comportamentos nos quais os profissionais identificam os elementos fundamentais do objeto a ser interpretado; verificam as relações existentes entre esses elementos; atribuem sentido às relações; avaliam as implicações da atribuição desses sentidos; e os “traduzam” sob uma nova linguagem. Como comportamentos objetivos os verbos precisam ser claros e representar exatamente o que se quer alcançar como aprendizagem. Definir a que se referem os verbos escolhidos para designar os comportamentos profissionais considerados relevantes é condição para poder avaliar a sua própria aprendizagem.

As mesmas considerações podem ser feitas em relação às orientações que apresentam o verbo “interpretar” nos enunciados nº 2 e 3. Nesses enunciados ainda estão presentes outras orientações indicadas, especialmente, pelos verbos “analisar” e “descrever”. O comportamento indicado pelo verbo “analisar” em ambos os enunciados parece representar uma condição necessária ao processo de “avaliar intervenção realizada em relação a fenômenos psicológicos”. Assim, para ser possível “avaliar...”, é preciso “analisar” os elementos constituintes de um processo de intervenção. Separar cada relação entre contextos e processos psicológicos e comportamentais parece ser condição importante para avaliar a intervenção realizada sobre esses mesmos elementos. No enunciado nº 3, no entanto, a especificação restringe a manifestações verbais e corporais o acesso a estados subjetivos. Esses são apenas alguns meios de acesso aos estados subjetivos e alguns meios possíveis para intervenção, e nesse caso, essa orientação torna-se adequada ao comportamento de referência, ainda que em grau reduzido de abrangência.

“Descrever” é uma condição necessária para “avaliar intervenção realizada em relação a fenômenos psicológicos”? Esse pode ser um comportamento relevante, mas não necessariamente condicional a realização dos demais. Portanto, sua função deveria estar melhor explicitada no sentido de demonstrar sua relevância como aprendizagem necessária à definição e caracterização de “objetos”. A ausência de sua definição pode acarretar na assunção do comportamento de descrever como atividade meramente acadêmica.

Como dimensão ética do comportamento de “avaliar intervenção realizada em relação a fenômenos psicológicos”, as aprendizagens a serem desenvolvidas no processo de

formação profissional deveriam garantir uma gama de outros comportamentos a ele subjacentes. Que comportamentos são esses? O profissional deveria ser capaz de identificar os produtos de seus comportamentos no processo de intervir, inferir as implicações relativas a custos e benefícios decorrentes de suas ações; verificar o grau de eficácia de sua intervenção e comparar suas descobertas aos possíveis resultados que decorreriam se o profissional tivesse comportado-se de outra forma, entre outros comportamentos necessários ao profissional em atuação. Ser capaz de “avaliar intervenção realizada em relação a fenômenos psicológicos” é condição para uma correção mais rápida caso seja necessário e para o aperfeiçoamento profissional. Portanto, ser capaz de “avaliar” talvez seja a expressão de uma classe de comportamentos profissionais que mais caracteristicamente garantiria a dimensão ética do trabalho do psicólogo.

3.5 Orientações presentes em enunciados das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia associadas ao comportamento profissional do psicólogo de aperfeiçoar intervenções em relação a fenômenos psicológicos, a partir dos dados da avaliação

Na análise dos enunciados sob as denominações de “Princípios e Compromissos”, “Competências e Habilidades Gerais”, “Competências Básicas”, “Habilidades” e “Competências”, registradas no documento das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia, não foram identificadas orientações relativas ao comportamento profissional do psicólogo de aperfeiçoar intervenções em relação a fenômenos psicológicos, a partir de dados da avaliação. A ausência de enunciados que contenham orientações relativas ao comportamento profissional de referência está exposta na Tabela 3.5. Uma característica presente no comportamento profissional do psicólogo de referência é a apresentação de uma condição a sua realização. Essa condição é a utilização do produto do comportamento profissional do psicólogo de avaliar intervenção realizada em relação a fenômenos psicológicos, que precede ao comportamento profissional de referência no processo de intervenção e cujas orientações estão destacadas na Tabela 3.4.

A análise dos enunciados das categorias examinadas nas Diretrizes Curriculares permitiu o registro de dois enunciados que apresentam orientações que incitam o aperfeiçoamento profissional. O primeiro enunciado está redigido no item (f) sob a denominação de “Princípios e Compromissos” e apresenta duas orientações: “(1) Aprimoramento e (2) capacitação contínuas”. Essas orientações estão redigidas na forma substantivada dos verbos “aprimorar” e “capacitar” e esses substantivos são seguidos por um

adjetivo, que significa seguido, ininterrupto. Há carência de explicitação do que deve ser objeto dos comportamentos propostos.

TABELA 3.5

Orientações sob as denominações atribuídas pela comissão de especialistas no texto das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia agrupadas em relação ao comportamento profissional do psicólogo de referência “aperfeiçoar intervenções em relação a fenômenos psicológicos, a partir de dados da avaliação”

Comportamento Profissional de Referência	Nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia	
	Denominação Atribuída	Enunciados
<i>Aperfeiçoar intervenções em relação a fenômenos psicológicos, a partir de dados da avaliação.</i>	Princípios e Compromissos	
	Competências e Habilidades Gerais	
	Competências Básicas	
	Habilidades	
	Competências	

. Os destaques em itálico representam as construções frasais associadas ao comportamento profissional de referência.

. As letras minúsculas entre parênteses indicam o item sob o qual estão redigidos esses enunciados, em suas respectivas denominações, no documento das Diretrizes Curriculares.

“Educação permanente: os profissionais devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática e de ter responsabilidade e compromisso com a sua educação e o treinamento/estágios das futuras gerações de profissionais, estimulando e desenvolvendo a mobilidade acadêmico/profissional, a formação e a cooperação através de redes nacionais e internacionais” é o segundo enunciado que se relaciona a incitação de aperfeiçoamento profissional. Esse enunciado está redigido sob a denominação de “Competências e Habilidades Gerais” no item f dessa categoria. É introduzido por um substantivo e um adjetivo que o sintetiza. A primeira orientação (aprender continuamente) contida nesse enunciado refere-se à capacitação do profissional nos âmbitos de sua formação e prática. As demais orientações apresentadas, ao contrário da primeira, deixam claros comportamentos relacionados à atuação do docente de Psicologia.

3.5.1 O que revela a ausência de enunciados relacionados ao comportamento de referência “aperfeiçoar intervenções em relação a fenômenos psicológicos a partir de dados da avaliação”

A ausência de enunciados no documento das Diretrizes Curriculares que contivessem orientações relativas ao comportamento profissional do psicólogo de “aperfeiçoar intervenções em relação a fenômenos psicológicos, a partir de dados da avaliação” constitui motivo de muita preocupação. Apesar das referências à necessidade de aperfeiçoamento profissional em dois enunciados e desses representarem também algum grau de aprimoramento nas intervenções realizadas por um profissional mais gabaritado, o fato de nenhuma orientação estar direcionada a melhorar ou corrigir intervenções em andamento ou já realizadas parece ser uma falta grave. A que está relacionada essa falta? A desconsideração da necessidade de se corrigir, completar e melhorar processos e produtos de ações profissionais quando essas indicam erros, equívocos ou faltas? Ou a ausência de orientações relativas ao comportamento de referência deve-se ao desconhecimento, por parte da comissão de especialistas responsável pela proposição e redação, de comportamentos relativos à esse comportamento de referência.

Essa falta ainda é agravada quando relacionada às orientações que se referem ao comportamento profissional de “avaliar intervenções realizadas em relação a fenômenos psicológicos”. É lógica a seqüência de ser necessário avaliar para então corrigir, completar e aperfeiçoar. Se o avaliar não é realizado de modo sistemático, adequado e satisfatório a probabilidade de ser possível realizar os comportamentos relativos ao “aperfeiçoar intervenções” diminui. Primeiro pela ausência de elementos a serem “alvo” de comportamentos orientados ao aprimoramento. Segundo, pelo “encobrimento” das necessidades, ou seja, assume-se que “está tudo bem”.

Se os comportamentos objetivos deveriam ser aqueles orientados para o atendimento das necessidades que se apresentam ao profissional, e esses não estão indicados, qual é o objetivo das Diretrizes Curriculares? Indicar uma formação mecânica e técnica, desvinculada da realidade e das necessidades sociais, uma atuação realizada por profissionais que adotam e repetem condutas e “conteúdos” consagrados pelo tempo e pelo uso, como Botomé (1987) salienta em sua obra sobre objetivos de ensino? Onde estão as orientações relativas à formação de um profissional capaz de avaliar e de aprender a aprender, tal como alguns cursos bastante tradicionais de Psicologia já estão instituindo (PUC/PR, 2000)?

A dimensão ética do comportamento de “aperfeiçoar intervenções em relação a fenômenos psicológicos” está justamente na possibilidade do profissional interferir,

modificar, completar, corrigir e aprimorar suas próprias ações e as relações que as mesmas estabelecem com os demais elementos constituintes de sua atuação profissional. Entretanto, essa dimensão não pode ficar restrita a possibilidades ou intenções. Ela precisa ser indicada e descrita por meio de comportamentos relevantes e adequados à realidade que se apresenta ao profissional. Não basta o aprimoramento individual, o acúmulo de títulos acadêmicos e o *status* a eles associados para garantir uma atuação profissional digna, responsável, eficaz, que são exatamente as qualidades que caracterizam a dimensão ética da sua atuação.

O aperfeiçoamento pessoal e profissional é desejável e não precisa estar explicitamente orientado nas Diretrizes. Primeiro porque se o profissional é capaz de avaliar sua própria atuação e perceber as necessidades ainda relativas a sua capacitação profissional, o aprimoramento é uma decorrência, um resultado de seu comportamento anterior de avaliar sua conduta. Segundo, porque aperfeiçoar não é algo bom em si mesmo. A sua finalidade precisa ser clara e precisa, se não a possibilidade de arquivamento de diplomas sem aplicação não interfere nem modifica condutas profissionais.

3.6 Características das orientações associadas ao comportamento profissional do psicólogo de comunicar descobertas feitas em processos de intervenção sobre fenômenos psicológicos.

Os enunciados que contém orientações associadas ao comportamento profissional do psicólogo de referência de comunicar descobertas feitas em processos de intervenção sobre fenômenos psicológicos estão apresentados na Tabela 3.6.

Sob a denominação de “Competências e Habilidades Gerais” há um enunciado com orientações relativas ao comportamento profissional em destaque; sob as demais denominações, os enunciados com suas respectivas orientações em *itálico* são em número de dois.

TABELA 3.6

Orientações sob as denominações atribuídas pela comissão de especialistas no texto das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia agrupadas em relação ao comportamento profissional do psicólogo “comunicar descobertas feitas em processos de intervenção sobre fenômenos psicológicos”.

Comportamento Profissional de Referência	Nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia	
	Denominação Atribuída	Enunciados
<i>Comunicar descobertas feitas em processos de intervenção sobre fenômenos psicológicos</i>	Princípios e Compromissos	1) <i>Construção e desenvolvimento do conhecimento científico em Psicologia. (a)</i>
		2) <i>Respeito à ética nas relações com clientes e usuários, com colegas, com o público e na produção e divulgação de pesquisas. (e)</i>
	Competências e Habilidades Gerais	3) <i>Comunicação: os profissionais devem ser acessíveis e devem manter a confidencialidade das informações a ele confiadas, na interação com outros profissionais de saúde e o público em geral. (c)</i>
	Competências Básicas	4) <i>Saber buscar e usar o conhecimento científico necessário à atuação profissional, assim como gerar conhecimento a partir da prática profissional. (e)</i>
		5) <i>Elaborar relatos científicos, pareceres técnicos e outras comunicações profissionais, inclusive materiais de divulgação. (i)</i>
	Habilidades	6) <i>Levantar informações bibliográfica em indexadores, periódico, livros, manuais técnicos e outras fontes especializadas através de meios convencionais e eletrônicos. (a)</i>
		7) <i>Utilizar os recursos da matemática, da estatística e da informática para a análise e apresentação de dados e para a preparação das atividades profissionais em Psicologia. (g)</i>
	Competências	8) <i>Elaborar laudos, relatórios e outras comunicações profissionais. (h)</i>
		9) <i>Apresentar trabalhos e discutir idéias em público. (i)</i>

. Os destaques em itálico representam as construções frasais associadas ao comportamento profissional de referência.

. As letras minúsculas entre parênteses indicam o item sob o qual estão redigidos esses enunciados, em suas respectivas denominações, no documento das Diretrizes Curriculares.

Os enunciados sob a denominação de “Princípios e Compromissos” apresentam os comportamentos de suas orientações sob a forma de substantivos. O enunciado de nº 3 de “Competências e Habilidades Gerais” é introduzido pelo substantivo “comunicação” que indica a que se refere a orientação que contém. Os demais enunciados apresentam orientações cujos comportamentos são revelados por verbos. Os enunciados nºs 1, 3, 4 e 9 apresentam duas ou mais orientações identificadas pela presença de mais de um verbo ou substantivo indicativo de comportamentos. Em cada um dos diferentes enunciados há a indicação de um complemento para diferentes comportamentos. Como exemplo, o enunciado nº 1, sob denominação de “Princípios e Compromissos” (Construção e desenvolvimento do conhecimento científico em Psicologia), apresenta como comportamentos orientados os substantivos “construção” e “desenvolvimento” e como complemento comum a ambas orientações a expressão “do conhecimento científico em Psicologia”.

Sob a denominação de “Princípios e Compromissos”, as orientações referentes ao comportamento profissional de comunicar descobertas feitas em processos de intervenção sobre fenômenos psicológicos estão indicadas por meio dos substantivos dos verbos “construir”, “desenvolver” e “respeitar”. A relação pertinente à associação das orientações contidas no primeiro enunciado e o comportamento profissional de referência está presente no pressuposto de que construir o conhecimento científico em Psicologia e desenvolver esse mesmo conhecimento depende dos profissionais comunicarem as descobertas realizadas em seu exercício profissional, em especial, nos processos de intervenção sobre fenômenos psicológicos. A terceira orientação apropriada ao comportamento profissional de referência está proposta no segundo enunciado dessa categoria. O complemento que acompanha o comportamento representado pelo substantivo “respeito” é composto e permite a discriminação de outras orientações relativas a diferentes comportamentos profissionais por seus elementos referirem a naturezas diferentes. Relativa ao comportamento profissional em destaque na Tabela 3.6, a orientação expressa é “respeito à ética (...) na divulgação de pesquisas”.

O enunciado nº 3, sob a denominação de “Competências e Habilidades Gerais”, deixa claro qual o sujeito das orientações propostas. Nesse enunciado estão presentes duas diferentes orientações: (1) os profissionais devem ser acessíveis (...); (2) os profissionais (...) devem manter a confidencialidade das informações a ele confiadas, na interação com outros profissionais de saúde e o público em geral. Alguns pressupostos subjazem esta formulação e estão relacionados a orientações do Código de Ética do Psicólogo, ao cuidado e

confidencialidade das informações veiculadas e produzidas nas relações de trabalho, e a necessidade de comunicação inter profissionais e com a sociedade.

Os enunciados numerados de cinco a oito, na Tabela 3.6, apresentam semelhanças entre si. A primeira semelhança é identificada pela presença, em cada enunciado, de um verbo, que representa o comportamento orientado, seguido de complemento composto, que quando contém elementos de naturezas distintas, forma diferentes orientações. Por exemplo, no enunciado de nº 5, sob a denominação de “Competências Básicas”, o verbo “elaborar” é seguido pelo complemento “relatos científicos, pareceres técnicos e outras comunicações profissionais”, cuja natureza remete-se a comunicações profissionais, e “inclusive materiais de divulgação”, de natureza administrativa. A segunda característica que assemelha os cinco enunciados é a natureza das orientações presentes neles, evidenciada pelos complementos verbais, tais como “relatos científicos”, “pareceres técnicos”, “materiais de divulgação”, “periódicos”, “livros”, “manuais técnicos”, “recursos da matemática”. A natureza dessas orientações está relacionada a “meios e instrumentos pertinentes à comunicação”.

Em relação à estrutura de redação dos enunciados redigidos sob as denominações “Competências Básicas”, “Habilidades” e “Competências”, é possível notar a ausência de sujeitos dos comportamentos propostos nas orientações e a utilização de verbos no infinitivo para representar esses comportamentos. São seis os enunciados agrupados nessas categorias apresentando um total de 11 orientações pertinentes ao comportamento profissional do psicólogo de comunicar descobertas feitas em processos de intervenção sobre fenômenos psicológicos. A respeito do enunciado nº 4 é preciso considerar que para “saber buscar (...) conhecimento científico necessário à atuação profissional” e “gerar conhecimento a partir da prática profissional” o comportamento profissional de referência seja realizada. Duas orientações são identificadas no enunciado nº 5 pelo fato do complemento composto apresentar elementos de naturezas distintas. A primeira orientação é “elaborar relatos científicos, pareceres técnicos e outras comunicações profissionais”, de natureza de comunicação profissional, e a segunda orientação (elaborar inclusive materiais de divulgação) não deixa claro dos materiais de divulgação, aos quais se atribui uma natureza administrativa, diferentemente da natureza de comunicação profissional, são relativos a marketing profissional e/ou divulgação de descobertas à sociedade.

O enunciado nº 6, sob a denominação de “Habilidades”, apresenta em sua formulação uma orientação relativa a meios nos quais podem ser encontradas comunicações. A orientação refere-se à atividade de acesso às comunicações. O sétimo enunciado contém em

sua redação três orientações: (1) Utilizar os recursos da matemática, da estatística e da informática para análise (...) de dados (...); (2) Utilizar os recursos da matemática, da estatística e da informática para (...) apresentação de dados; (3) Utilizar os recursos da matemática, da estatística e da informática (...) para a preparação das atividades profissionais em Psicologia. As duas primeiras orientações relacionam-se a comportamentos profissionais do cientista e pesquisador e a última está direcionada a atuação do profissional.

Sob a denominação de “Competências”, o enunciado nº 8 apresenta uma orientação semelhante a primeira expressa no enunciado nº 5, de “Competências e Habilidades Gerais”. O que difere uma orientação da outra é a especificação dos tipos de comunicação possíveis do enunciado nº 5 (relatos científicos, pareceres técnicos) na orientação contida no enunciado nº 8 (laudos, relatórios). O enunciado nº 9 dessa categoria apresenta duas orientações distintas: (1) Apresentar trabalhos (...) em público; e (2) (...) discutir idéias em público. Ambas são caracteristicamente atividades a serem realizadas, relacionadas ao comportamento de comunicar.

3.6.1 O que o exame dos enunciados revela sobre o comportamento profissional do psicólogo de “comunicar descobertas feitas em processos de intervenções sobre fenômenos psicológicos” em relação à formação de futuros psicólogos e ao exercício da dimensão ética neste comportamento de referência

Analisar a estrutura dos enunciados possibilita a explicitação de pressupostos e condições estabelecidas pela comissão redatora das Diretrizes sobre o comportamento profissional do psicólogo de “comunicar descobertas feitas em processos de intervenção sobre fenômenos psicológicos”.

Os enunciados nº 4 e 6 referem-se a utilização de comunicações já produzidas e divulgadas. Os enunciados nº 3, 5 e 9 são orientações sobre a interação com outras pessoas. Os enunciados nº 4, 5 e 8 sobre a produção de matérias específicos em Psicologia. A relação entre comunicação e ciência fica evidenciada nos enunciados nº 1, 2 e 4. A Ética é destacada diretamente no enunciado nº 2. As formulações, em sua maioria, são extensas, complexas, confusas e agregam, num mesmo enunciado, orientações de natureza distintas (enunciado nº 4, por exemplo). Essas características dificultam a percepção das diferentes orientações e podem acarretar em negligência ou supervalorização na observação de alguma das orientações. A especificação presente em alguns enunciados (por exemplo, enunciados nº 8 e 9), pode ser incompleta e dar margens à negligência de outras atividades do psicólogo.

O uso de substantivos que designam comportamentos é a característica marcante dos enunciados sob as denominações de “Princípios e Compromissos” e “Competências e Habilidades Gerais”. Os substantivos utilizados são “construção”, “desenvolvimento”, “respeito” e “comunicação”. Vale destacar que o uso de substantivos descaracteriza o comportamento como um processo ou sistema de micro-relações entre o fazer de um organismo e ambiente em que esse fazer ocorre. Parecem referir-se mais a propriedades dos objetos e dos indivíduos. Os demais enunciados apresentam em suas formulações verbos e locuções verbais que podem sugerir comportamentos: “saber buscar”, “elaborar”, “levantar”, “utilizar”, “apresentar” e “discutir”. Entretanto, esses verbos parecem ser mais característicos de atividades meios que finalidades do comportamento de comunicar descobertas.

Isso fica mais evidente quando se observa a ênfase atribuída ao acesso e “consumo” de informações, presente nos enunciados nº 4, 6 e 7. O mesmo acontece quando se destaca os materiais de comunicação próprios da Psicologia, nos enunciados nº 5 e 8. Nestes dois enunciados, o foco está no tipo de produção de comunicação e não em que momento e contexto, com quais características e para que público elas são adequadas e pertinentes. Parece que a “elaboração” de materiais próprios de Psicologia é “boa em si mesma”.

O processo de produção e avanço do conhecimento científico decorrente do comportamento profissional do psicólogo de “comunicar descobertas” é evidenciado apenas nos enunciados nº 1, 2 e 4, de modo sucinto e pouco elucidativo de comportamentos. O exercício da intersubjetividade, necessário à ciência, é pouco referido e está mais evidente quando os enunciados se referem a atividades como “buscar conhecimento...” e “levantar informações”. A interlocução, o debate e a interação entre agentes na produção de conhecimento são possibilidades sonegadas nas orientações presentes nas Diretrizes Curriculares.

Examinar o que as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Psicologia apresentam como orientações deve esclarecer e provocar novas e mais específicas reflexões e ações sobre o planejamento da formação e atuação profissional em Psicologia.

CARACTERÍSTICAS DOS OBJETIVOS DE ENSINO DE DISCIPLINAS DE CURSOS DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA, CUJO NÚCLEO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM É “ÉTICA”

Quais as características dos objetivos de ensino das disciplinas cujo núcleo do processo de ensino e aprendizagem é “Ética”? Quais as aprendizagens declaradas como necessárias em relação à “Ética” nas disciplinas incluídas no processo de capacitação profissional do psicólogo? Que comportamentos caracterizam “Ética” no exercício profissional do psicólogo? Essas foram perguntas orientadoras do exame sobre o que é contratado como objetivos de ensino por cursos de graduação em Psicologia em um Estado da Região Sul do Brasil. Descobrir as características da formulação desses objetivos de ensino, a que eles se referem e o que propõem como aprendizagens revelam características da dimensão ética que constituirá o atuar profissional de psicólogos durante algumas décadas, na e para a sociedade.

Antes de examinar os próprios objetivos de ensino e avaliá-los quanto a sua precisão, adequação e pertinência à dimensão ética na formação do psicólogo, é importante observar quanto representa a ênfase dada pelos 12 cursos de graduação em Psicologia examinados a essa dimensão em sua proposta curricular. A Tabela 4.1 apresenta a distribuição de horas/aula das disciplinas, com os seus respectivos nomes, cujo núcleo do processo de ensino e aprendizagem é “Ética”, em cada curso de graduação em Psicologia investigado e suas percentagens em relação à carga horária total do curso.

Os nomes das disciplinas cujos objetivos de ensino foram examinados são “Ética Profissional”, “Ética e Cidadania”, “Ética em Psicologia”, “Bioética e Legislação em Psicologia”, “Ética Geral e Profissional”, “Ética Geral” e “Ética na Pesquisa”. As nomeações “Ética em Psicologia”, “Ética Geral e Profissional”, “Ética Geral” e “Ética na Pesquisa” são adotadas cada uma por um curso de graduação em Psicologia. “Ética e Cidadania” e “Bioética Geral e Profissional” são respectivas a disciplinas ministradas em dois outros cursos. A primeira nomeação refere-se à disciplina ministrada em cursos de diferentes instituições de ensino superior. O segundo nome é adotado por dois cursos da mesma instituição. Dos 12 cursos examinados, sete utilizam o nome “Ética Profissional” para nomear pelo menos uma disciplina de seus cursos.

As instituições identificadas pela letra D, I e J apresentam, em seus currículos, duas disciplinas direcionadas à formação ética. As instituições D e J têm como disciplinas “Ética

Profissional” e “Ética e Cidadania”. A instituição I tem “Ética Profissional” e “Ética Geral” como suas disciplinas curriculares. As demais instituições apresentam uma disciplina em seus currículos que se referem à formação ética do profissional.

A carga horária das disciplinas investigadas varia de 30 a 72 horas/aula. As instituições A e B apresentam uma disciplina em seu currículo cujo foco é “ética”. Suas horas/aula são em número de 72 e representam, respectivamente, 1,54% e 1,48% da carga horária total de seus cursos de graduação. Os cursos de graduação promovidos pela instituição C têm a carga horária da disciplina “Ética Profissional” de 30 horas/aula. Esse é o mesmo número de horas/aula da disciplina “Bioética e Legislação em Psicologia” ministradas nos cursos de graduação da instituição identificada pela letra F. As disciplinas cujo foco é “ética” representam 0,74% da carga horária dos cursos da instituição C e F. A instituição identificada pela letra D apresenta em seu currículo duas disciplinas. A primeira, “Ética Profissional” tem 60 horas/aula; a segunda disciplina, “Ética e Cidadania”, tem carga horária de 30 horas/aula. O curso E oferece a disciplina “Ética em Psicologia” que tem carga horária de 72 horas/aula. A disciplina “Ética Geral e Profissional” ministrada pelo curso G representa 1,38% do processo de formação do psicólogo. À disciplina “Ética Geral”, promovida pelo curso G, cabe 0,87% da responsabilidade pela formação do psicólogo. O curso I apresenta em seu currículo duas disciplinas relacionadas à “ética” (“Ética Profissional” e “Ética na Pesquisa”), cada uma com 34 horas/aula. Juntas essas disciplinas representam 1,64% da carga horária do curso de graduação dessa instituição. As duas disciplinas, “Ética Profissional” e “Ética e Cidadania”, ministradas no curso J, têm carga horária de 60 horas/aula cada uma que, juntas, representam 2,86% da carga horária de formação profissional do psicólogo. O menor percentual de horas/aula das disciplinas sobre “ética” em relação ao total da carga horária do curso é 0,74 (cursos C1, C2, F1 e F2) e o maior percentual é de 2,86 (curso J).

Os percentuais representativos do quanto às disciplinas de “ética” são enfatizadas na grade curricular dos cursos investigados sugerem pouca importância dada a essa dimensão na formação profissional dos psicólogos. Entretanto, essa afirmação só poderia proceder caso houvesse uma discrepância considerável entre as ênfases dadas às disciplinas características de outras dimensões examinadas. Seria necessário, então, investigar quanto representam outras disciplinas relativas a diferentes dimensões da formação profissional e comparar tais dados aos apresentados em relação à dimensão ética da formação profissional desses 12 cursos de graduação.

TABELA 4.1

Distribuição de horas/aula das disciplinas que apresentam “Ética” como núcleo do processo de ensino e aprendizagem por suas respectivas nomeações e cursos nas quais são oferecidas e percentual de horas/aula do conjunto dessas disciplinas por curso em relação à carga horária total.

Disciplinas Cursos	Ética profissional		Ética e Cidadania		Ética em Psicologia		Bioética e Legislação em Psicologia		Ética Geral e Profissional		Ética Geral		Ética na Pesquisa		Total de H/A e percentual das disciplinas por curso	
	H/A	%	H/A	%	H/A	%	H/A	%	H/A	%	H/A	%	H/A	%	H/A	%
A	72	1,54													72	1,54
B	72	1,48													74	1,48
C C1	30	0,74													30	0,74
C C2	30	0,74													30	0,74
D	60	1,44	30	0,72											90	2,16
E					72	1,63									72	1,63
F F1							30	0,74							30	0,74
F F2							30	0,74							30	0,74
G									60	1,38					60	1,38
H											36	0,87			36	0,87
I	34	0,82											34	0,82	68	1,64
J	60	1,43	60	1,43											120	2,86
Total de cursos que adotam esse nome à disciplina	7		2		1		2		1		1		1			

Em relação aos nomes das disciplinas é possível perceber que todos eles são nomeações temáticas. Esses temas não demonstram, não indicam as aprendizagens que serão desenvolvidas nessas disciplinas e pouco revelam sobre sua natureza. Temas estão mais relacionados a “conteúdos”, a “informações” que a processos e comportamentos relevantes à aprendizagem.

Na Tabela 4.2 está exposta a distribuição das ocorrências de “objetivos de ensino” propostos nas disciplinas cujo núcleo do processo de ensino e aprendizagem é “ética”, dos 12 cursos investigados, em relação às características que apresentam pertinentes aos conjuntos denominados “pseudo-objetivos” de ensino. Nos planos de ensino foram identificados 67 enunciados sob as denominações de “Objetivos” e “Objetivos Específicos”. A análise desses enunciados revelou que desses 67, 20 apresentavam dois ou mais objetivos de ensino, totalizando 89 objetivos de ensino propostos. Na tabela 4.2 estão expressos os percentuais que esses “objetivos” representam em relação a cada curso e a cada conjunto característico de “pseudo-objetivo” de ensino. A quantidade de “objetivos de ensino” varia de dois a 22 objetivos, esses propostos respectivamente pelos cursos B, F2, I e D.

O exame de 67 enunciados compostos por um ou mais “objetivos de ensino” revelou que sete enunciados apresentavam “itens de ‘conteúdo’” como formulações desses objetivos. Dos sete enunciados, seis foram encontrados nas disciplinas oferecidas pelo curso identificado pela letra D, e um outro enunciado foi proposto por uma das disciplinas oferecidas pelo curso J. O curso D tem um total de 22 “objetivos de ensino” propostos. Dos 13 objetivos propostos pelo curso J, um é caracteristicamente o anúncio de “itens de ‘conteúdo’”. Os enunciados que contêm objetivos de ensino descritos sob a forma de “itens de ‘conteúdo’” representam 7,86% dos enunciados propostos como “objetivos de ensino”.

“Conteúdos sob a forma de ações” são descritos em 22 objetivos de ensino examinados. Esses enunciados representam 24,71% do total examinados. O curso H apresenta um enunciado descrito sob essa forma de “pseudo-objetivo de ensino”. Os cursos C1 e F2 declaram dois enunciados de objetivos de ensino com características de “conteúdos sob a forma de ações”. O curso A e o curso E apresentam quatro enunciados sob a forma desse “pseudo-objetivo” de ensino. Os outros nove enunciados que apresentam as características de “conteúdos sob a forma de ações” são propostos pelo curso D.

As formulações que apresentam “objetivos de ensino” que descrevem “intenção dos professores” são em número de 22. Eles representam 24,71% dos objetivos examinados. Os

curso A, C2, D e G apresentam um enunciado cada um com as características de “intenção dos professores”. Os cursos B, E e I propõem dois enunciados de “objetivos de ensino” com as mesmas características. Os cursos J, F1 e H apresentam respectivamente três, quatro e cinco objetivos de ensino que revelam “intenções dos professores”.

TABELA 4.2

Distribuição de ocorrências e percentuais dos “objetivos de ensino” propostos nos planos de ensino de 15 disciplinas sobre “ética” oferecidas por 12 cursos de graduação em Psicologia que apresentam características de “pseudo-objetivos de ensino”.

Objetivos Curso	Itens de “conteúdo”	Conteúdos sob a forma de ações dos aprendizes	Intenção dos professores	Ações ou atividades dos professores	Atividades de ensino	Ações dos Aprendizes	TOTAL	
	Ocorrência	Ocorrência	Ocorrência	Ocorrência	Ocorrência	Ocorrência	O	%
A	-	04	01	01	-	01	07	7,86
B	-	-	02	-	-	-	02	2,24
C1	-	02	-	-	03	01	06	6,74
C2	-	-	01	01	04	06	12	13,48
D	06	09	01	-	01	05	22	24,71
E	-	04	02	01	-	-	07	7,86
F1	-	-	04	02	-	-	06	6,74
F2	-	02	-	-	-	-	02	2,24
G	-	-	01	-	03	-	04	4,49
H	-	01	05	-	-	-	06	6,74
I	-	-	02	-	-	-	02	2,24
J	01	-	03	09	-	-	13	14,60
Total	07	22	22	14	11	13	89	100
Percentual	7,86	24,71	24,71	15,73	12,35	14,60		100

Foram depurados 14 objetivos de ensino que apresentavam “ações ou atividades dos professores” em suas formulações. Esses 14 enunciados representam 15,73% dos 89 objetivos

examinados. Os cursos A, C2 e E apresentam um enunciado com as características de “ações ou atividades dos professores”. O curso F1 declara dois enunciados com objetivos de ensino caracterizados por “ações ou atividades dos professores”. O curso J apresenta um total de nove objetivos relativos a esse conjunto de “pseudo-objetivo” de ensino.

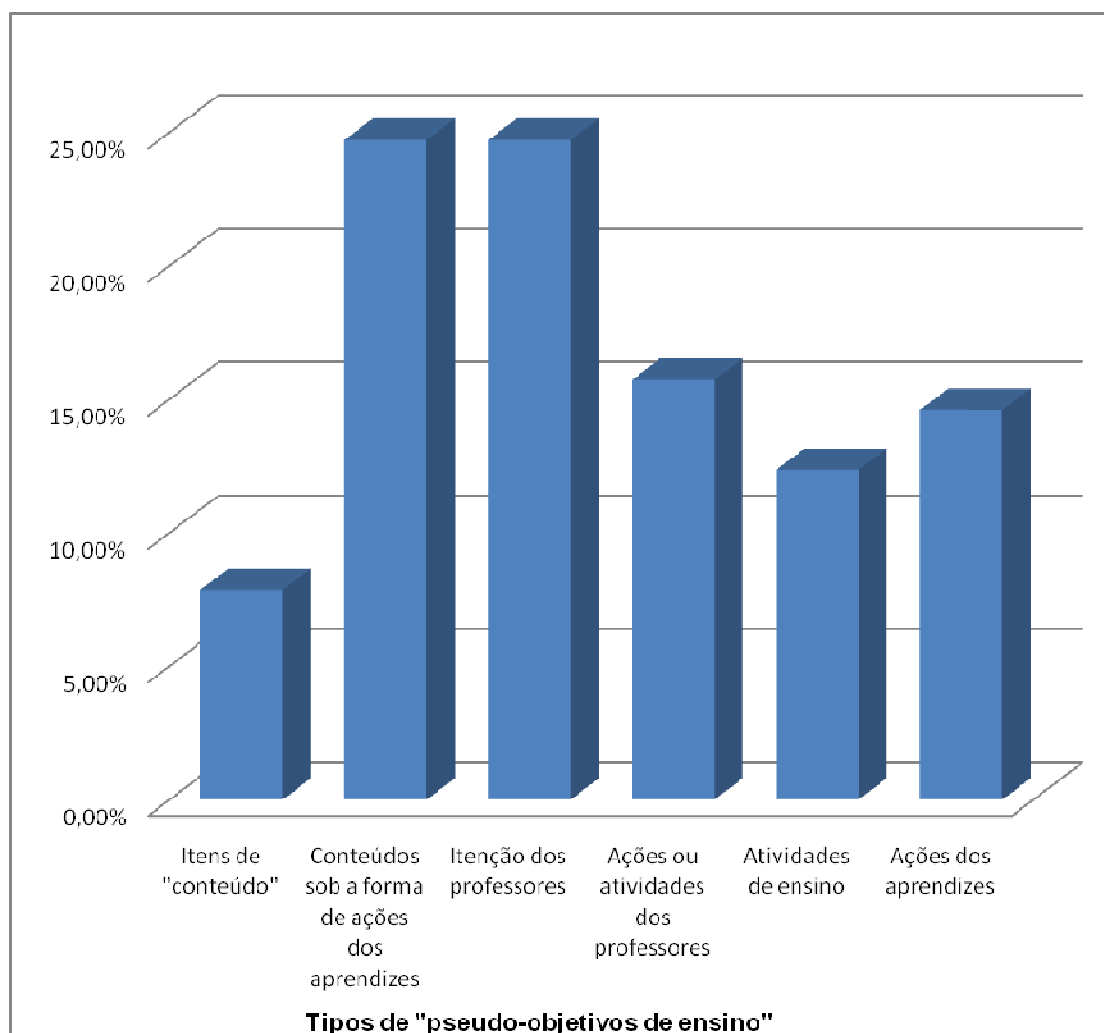
Dos 67 enunciados examinados, nove apresentam um ou mais objetivos de ensino que descrevem “atividades de ensino”, totalizando 11 objetivos de ensino que apresentam características desta tipologia de “pseudo-objetivo de ensino”. Esses representam 12,35% do total de objetivos examinados. Os cursos de graduação em Psicologia C1 e G têm, cada um, três enunciados propostos com as características de descrição de “atividades de ensino”. Dos 12 objetivos de ensino propostos pelo curso C2, quatro descrevem “atividades de ensino”. O curso D apresenta um enunciado relativo a esse “pseudo-objetivo” de ensino nos enunciados propostos pelas disciplinas desse curso.

Descritos sob a forma de “ações ou classes de respostas dos alunos” foram encontrados 13 objetivos de ensino que representam 14,60% dos objetivos examinados. O curso A e o curso C1 apresentam um enunciado com as características relativas a esse “pseudo-objetivo” de ensino. O curso C2 apresenta seis objetivos que são caracteristicamente “ações ou classes de respostas dos alunos”. O número de objetivos com as características desse “pseudo-objetivo” de ensino é de cinco para o curso D.

O maior percentual de enunciados que descrevem “pseudo-objetivos” de ensino é de 24,71 e está sob as categorias de “intenção dos professores” e “conteúdos sob a forma de ações dos aprendizes. O menor percentual de “pseudo-objetivo” de ensino é de 7,86%, enunciados esses que apresentam “itens de conteúdo”. A Figura 4.1 apresenta a variação percentual dos objetivos de ensino examinados pelos diferentes tipos de “pseudo-objetivos de ensino” adotados como categorias de análise dos objetivos de ensino das disciplinas que têm a Ética como núcleo do processo de ensino e aprendizagem.

FIGURA 4.1

Distribuição dos percentuais dos objetivos de ensino de disciplinas relacionadas à dimensão Ética na formação do psicólogo sob as categorias de “pseudo-objetivos de Ensino”



A Figura 4.1 ilustra a ênfase dada na elaboração e proposição dos objetivos de ensino sob as formas de anúncio das “intenções dos professores” e “conteúdos sob a forma de ações dos aprendizes” nos objetivos de ensino das disciplinas relacionadas à dimensão ética na formação do psicólogo. Os percentuais dos objetivos de ensino descritos sob a forma de “atividades de ensino” (12,35%) e “itens de ‘conteúdo’” (7,86%) são as formas de “pseudo-objetivos de ensino” que parecem ser evitadas no ambiente acadêmico.

4.1 Objetivos de ensino caracteristicamente descritivos de “Itens de ‘Conteúdos’”

Na Tabela 4.3 estão apresentados enunciados que contêm “objetivos de ensino” descritos sob a forma de itens de “conteúdo”. Esses enunciados são em número de sete. Desses sete enunciados, seis são declarados “objetivos” pelas disciplinas do curso de graduação em Psicologia identificado pela letra D. O outro enunciado que apresenta itens de “conteúdo” como “objetivos de ensino” é proposto pelo curso de graduação identificado pela letra J. Quanto a natureza dos enunciados, um relaciona-se a Conceitos de Filosofia; outro a Conceitos de Psicologia; quatro estão associados à Dimensão Política, outros quatro à Dimensão Social, um à Dimensão Histórica; e o enunciado nº 7 refere-se a “Com quem o psicólogo trabalha”. O número de “naturezas” que a se referem os enunciados excede ao número desses pela razão de que quatro enunciados dizem respeito a mais de uma natureza.

TABELA 4.3

Enunciados sob a denominação de “objetivos” encontrados nos planos de ensino de disciplinas cujo núcleo do processo ensino-aprendizagem é “Ética” de cursos de Graduação em Psicologia de um Estado da região Sul do Brasil agrupados em relação à categoria de “pseudo-objetivo de ensino”: Itens de “conteúdo”.

Enunciado de objetivo no plano de ensino	Natureza do enunciado	Curso
1) <i>Ética, justiça e liberdade são conceitos a serem trabalhados.</i>	Conceitos de Filosofia	D
2) <i>Consciência e participação.</i>	Conceitos de Psicologia	D
	Dimensão Política	
	Dimensão Social	
3) <i>Formação e evolução do Estado no Brasil.</i>	Dimensão Política	D
	Dimensão Histórica	
4) <i>A questão do impacto do novo e a perspectiva social e política da tecnologia e ciência.</i>	Dimensão Social	D
	Dimensão Política	
5) <i>A perspectiva social e política da comunicação e da educação elementos centrais da Psicologia.</i>	Dimensão Social	D
	Dimensão Política	
6) <i>Ética da inclusão ou exclusão social, assim como a incursão da Psicologia neste contexto.</i>	Dimensão Social	D
7) <i>As vantagens e os riscos do trabalho em equipe.</i>	Com quem o psicólogo trabalha	J

Todos os enunciados, com exceção do enunciado nº 1, apresentam como característica a ausência de verbos em sua formulação. Os verbos presentes no enunciado nº 1, da Tabela 4.3, anunciam quais os itens de “conteúdo” serão objeto de trabalho da disciplina que o propõem. O verbo “ser” e o particípio de “trabalhar” são os verbos que compõem o enunciado.

Outra característica dos enunciados que descrevem itens de “conteúdo” como objetivos de ensino é o uso de substantivos e expressões substantivadas. Os substantivos ou expressões substantivadas são mais que um(a) em todos os sete enunciados. As vírgulas e a vogal “e” constituem a forma conectiva de relação entre os diferentes núcleos presentes nas formulações.

Podem ser destacados como itens de “conteúdo” presentes nos enunciados os substantivos “ética”, “justiça”, “liberdade”, “consciência” e “participação”. Os três primeiros substantivos referem-se a Conceitos de Filosofia e os dois últimos a Conceitos de Psicologia.

As expressões substantivas destacadas no enunciado nº 3 como itens de “conteúdo” adotados como objetivos de ensino são “Formação (...) do Estado no Brasil”; “(...) evolução do Estado no Brasil”. Ambas as expressões dizem respeito à Dimensão Política e Dimensão Histórica. No enunciado nº 4, são discriminados “A questão do impacto do novo (...) da tecnologia e ciência”; “(...) a perspectiva social da tecnologia e ciência”; “(...) a perspectiva política da tecnologia e ciência” como itens de “conteúdo” sob a forma de “objetivos de ensino”. “A perspectiva social (...) da comunicação e da educação, elementos centrais da Psicologia”; “A perspectiva (...) política da comunicação e da educação, elementos centrais da Psicologia” são os dois “objetivos de ensino” que indicam itens de “conteúdo” no enunciado nº 5. Esses itens de “conteúdo” referem-se à Dimensão Social e à Dimensão Política da tecnologia, da ciência, da comunicação e da educação. Os “objetivos de ensino” descritos como itens de “conteúdo” no enunciado nº 6 são “Ética da inclusão (...) social (...)”; “Ética da (...) exclusão social (...)”; e “(...) a incursão da Psicologia no contexto da inclusão ou exclusão social”, os três referindo-se a Dimensão Social. Os dois objetivos de ensino contidos no enunciado nº 7 descrevem como itens de “conteúdo” “As vantagens (...) do trabalho em equipe” e “(...) os riscos do trabalho em equipe”, enfatizando com quem o psicólogo trabalha.

A referência à palavra Ética aparece nos enunciados nº 1 e nº 6. No primeiro, a ênfase está na ética como Conceito de Filosofia. No segundo, a ética está como elemento da Dimensão Social presente nos processos de inclusão e exclusão social.

4.1.1 Decorrências do uso de “itens de conteúdo” como “objetivos de ensino” para a formação ética do psicólogo

“Conteúdos” são sistemas organizados de descobertas já produzidas, divulgadas e acessíveis ao grande público. Eles refletem conhecimentos e informações importantes por meio dos quais ou a partir dos quais um profissional atua na sociedade. Entretanto, declarar quais são esses conteúdos não indica o que o profissional deverá ser capaz de realizar na situação com a qual se defrontará no futuro. Não indica também as relações que esses “conteúdos” estabelecem com a realidade nem a função por esses conhecimentos desempenhada (Botomé, 1987). Dessas afirmações, três perguntas podem ser derivadas: (1) O que um psicólogo deve ser capaz de fazer por meio ou a partir de conhecimentos e informações disponíveis?; (2) Quais as relações possíveis de serem estabelecidas entre os conhecimentos já produzidos e a realidade que se apresenta ao psicólogo em sua atuação profissional?; (3) De que modo esses conhecimentos podem auxiliar o psicólogo a perceber, caracterizar, avaliar a realidade que se apresenta e intervir na e para a sociedade que lhe mostra necessidades relacionadas a fenômenos psicológicos? Ainda outra questão pode ser feita: Que comportamentos caracterizam a dimensão ética no processo de relação do psicólogo com os conhecimentos relevantes à sua atuação profissional. Essas perguntas não parecem ser respondidas pela simples eleição de “conteúdos”, às vezes descritivos de índices de livros.

Listas de “conteúdos” sugerem a assunção da concepção do processo de ensino e aprendizagem como “transmissão de conhecimentos”. Mas aprendizagem é muito mais que acesso e acúmulo de informações. A função dos responsáveis pelo desenvolvimento dos processos de ensinar e aprender está em transformar esses conhecimentos em condutas profissionais adequadas, pertinentes às situações que as exigem, com alto grau de excelência, de modo que garantam o atendimento de todas as dimensões envolvidas em uma atuação profissional. Aprender significa tornar-se capaz de fazer “algo” em relação a algum aspecto do ambiente que antes da ocorrência da aprendizagem não seria possível (Botomé, 1987). Sem a definição de comportamentos e da descrição de seus elementos e suas relações com os “conteúdos” listados, esses perdem em adequação.

Outra característica inerente aos objetivos de ensino descritos sob a forma de “conteúdos” é a possibilidade desses indicados como relevantes nem sempre retratarem, de modo fiel, a realidade na qual o profissional irá atuar. O fato desses “conteúdos” serem resultados de sistematizações decorrentes de pesquisas, teorizações e “manuais” (como os de

diagnóstico), mesmo os internacionais, os circunscrevem a determinados contextos especiais e temporais. A adoção e repetição de “conteúdos” facilitam a desconsideração das necessidades sociais e das características nacionais e regionais com as quais o profissional deverá ser capaz de lidar em sua atuação profissional.

Os enunciados expostos na Tabela 4.3 apresentam “conteúdos” na forma de conceitos (ética, justiça, liberdade, consciência, participação) e de temas-chave (inclusão ou exclusão social, trabalho em equipe). Esses temas são concentrados em processos, como no enunciado nº 3; em efeitos produzidos por algo, como no enunciado nº 4; em perspectivas de análise, enunciados nº 5, 6 e 7. A leitura desses enunciados não permite identificar o que psicólogo deve fazer em relação aos “conteúdos” indicados; quando fazer; para obter que conseqüências.

Como exemplo da forma imprecisa e incompleta da proposição de objetivos de ensino sob a apresentação de “conteúdos” é possível examinar o enunciado nº 1 por meio de indagações. O que o psicólogo deverá ser capaz de fazer em relação aos conceitos de ética, justiça e liberdade? Conceituá-los? Descrever esses conceitos? Caracterizá-los? Apresentá-los em que situações? Diferenciá-los? Avaliar quanto esses conceitos são coerentes à realidade? Basta ao psicólogo repetir esses conceitos? Por que esses são conceitos importantes serem objetivos de uma disciplina de formação profissional? Qual a finalidade a ser alcançada por meio desses conceitos? Em que situações o fazer do psicólogo será requisitado em relação a esses conceitos? A que fenômenos eles se referem? A simples tentativa de resposta a essas perguntas não pode ser depurada por meio da leitura, e até mesmo de um exame mais detalhado quanto à estrutura e natureza, do enunciado. Esse apenas anuncia núcleos nos quais serão concentradas as atividades acadêmicas. De que forma eles serão relacionados ao que é necessário aprender para atuar profissionalmente? Quanto? Até conseguir o quê?

4.2 Objetivos de ensino caracteristicamente descritivos de “Conteúdos descritos sob a forma de ações dos aprendizes”

A Tabela 4.4 apresenta os enunciados que, nos planos de ensino, apresentam “objetivos” na forma de “conteúdos descritos sob a forma de ações dos aprendizes”. São 16 os enunciados com características desse tipo de “pseudo-objetivo”. Desses 16 enunciados, seis (enunciados nº 5, 7, 8, 13, 14, 15) apresentam mais de um objetivo, o que totaliza 22 objetivos de ensino sob a categoria de “conteúdos descritos sob a forma de ações dos aprendizes”.

TABELA 4.4

Enunciados sob a denominação de “objetivos” encontrados nos planos de ensino de disciplinas cujo núcleo do processo ensino-aprendizagem é “Ética” de cursos de Graduação em Psicologia de um Estado da região Sul do Brasil agrupados em relação à categoria de “pseudo-objetivo de ensino”: Conteúdos descritos sob a forma de ações dos aprendizes.

Enunciado de objetivo no plano de ensino	Natureza do enunciado	Curso
1. <i>Tomar contato com as questões éticas relativas a cada um dos graves campos práticos da Psicologia.</i>	Aspectos da Ética Contextos	A
2. <i>Compreender as noções fundamentais de Ética e Moral nas suas interrelações.</i>	Conceitos de Filosofia	A
3. <i>Conhecer os aspectos éticos envolvidos na conduta humana.</i>	Aspectos da Ética	A
4. <i>Conhecer, também de uma perspectiva crítica, o Código de Ética do Psicólogo.</i>	Legislação	A
5. (a) <i>Conhecer os conceitos de ética, (b) reconhecendo a sua importância na formação e no exercício profissional.</i>	(a) Aspectos da Ética (b) Exercício profissional do psicólogo	C1
6. <i>Da mesma forma, irá verificar a sua progressão histórica e social no Brasil e seus desdobramentos no campo da saúde e em especial na área da Psicologia.</i>	Dimensão Histórica Dimensão Social	D
7. <i>O aluno ao final do curso deverá ser capaz de (a) conhecer e (b) dominar a aplicação destes conceitos [ética e cidadania] na área da saúde, em especial, no campo da Psicologia.</i>	Aspectos da Ética	D
8. <i>O aluno ao final do curso deverá ser capaz de (a) dominar e (b) desenvolver a necessidade de acompanhar a evolução do conteúdo ético no seu campo profissional, a postura política histórica do profissional de Psicologia no Brasil.</i>	Aspectos da Ética Dimensão Política	D
9. <i>Conhecer a estrutura e o desenvolvimento de um processo ético à luz do no CPD (Código de Processamento Disciplinar).</i>	Legislação	D
10. (a) <i>Conhecer e (b) analisar os fundamentos filosóficos e as questões éticas envolvidas no exercício da profissão de Psicólogo.</i>	Conceitos de Filosofia Aspectos da Ética	D
11. (a) <i>Estabelecer contato e (b) compreender a legislação pertinente à profissão de Psicólogo.</i>	Legislação	D
12. <i>Conhecer alguns parâmetros e problemas pertinentes ao campo da bioética.</i>	Aspectos da Ética	D
13. (a) <i>Refletir sobre a ética profissional, (b) entendendo como são estabelecidas as relações na sociedade.</i>	(a) Aspectos da Ética (b) Dimensão Social	E
14. (a) <i>Refletir sobre a ética na Psicologia, (b) compreendendo o papel do psicólogo nos diversos campos de atuação.</i>	(a) Aspectos da Ética (b) Exercício profissional do psicólogo	E
15. <i>Espera-se que ao final da disciplina o aluno tenha capacidade de (a) compreensão e (b) crítica a respeito da ética e do código de ética profissional do psicólogo.</i>	Legislação	F2
16. <i>Reconhecer a importância do papel do psicólogo dentro da sociedade e de seu modelo como ícone moral.</i>	Exercício profissional do psicólogo	H

Seis cursos apresentam enunciados que contêm “objetivos” como “conteúdos descritos sob a forma de ações”. Dos 16 enunciados, quatro são declarados pelo curso A, um pelo curso C1 e dois pelo curso E, sete pelas duas disciplinas ministradas no curso D, um pelo curso F2 e outro pelo curso H. Os “conteúdos sob a forma de ações” referem-se a Conceitos de Filosofia, Aspectos da ética e Legislação nos enunciados propostos pelo curso A. O enunciado proposto pelo curso C1 está associado a Aspectos da ética e ao Exercício profissional de psicólogo. Dos sete enunciados declarados pelo curso D, um faz referência à Dimensão histórica e social, um outro a Conceitos de Filosofia, e ainda outros quatro a Aspectos da ética, dois enunciados referem-se à Legislação. Os enunciados propostos pelo curso E estão relacionados a Aspectos da ética, à Dimensão social e ao Exercício profissional do psicólogo. O enunciado declarado por F2 relaciona-se à Legislação e o enunciado proposto pelo curso H ao Exercício profissional do psicólogo.

Sete objetivos de ensino incitam o acadêmico a “conhecer” Aspectos da Ética e a Legislação. O comportamento de “compreender” é proposto para quatro outros objetivos de ensino referentes a Conceitos de Ética, à Legislação e ao Exercício profissional do psicólogo. Os enunciados apresentados pelo E pressupõem que, para “refletir” sobre a ética profissional e sobre a ética na Psicologia, outros comportamentos, como entender e compreender, são necessários. O verbo “reconhecer”, no sentido de “atribuir valor” é indicado nos enunciados objetivos pelo curso C1 e curso H, ambos relacionados ao Exercício profissional do psicólogo. Os acadêmicos do curso D são convidados a “dominar” Aspectos da ética e as transformações que esses acarretam à Dimensão Política da Psicologia no Brasil.

Verbos como “conhecer”, “compreender”, “dominar”, “refletir”, “entender”, “reconhecer” são comuns aos enunciados e pode-se observar que nesses enunciados a ênfase está nas expressões, nos complementos a que os verbos se referem. Característica desse tipo de “pseudo-objetivo” de ensino é destacar os “conteúdos”, as “informações”, “os recursos” que deveriam compor o conhecimento do aluno. Outra característica desse tipo de “pseudo-objetivo” de ensino é o uso de verbos amplos, genéricos que não precisam aquilo que o aprendiz irá fazer em relação ao seu ambiente. Nesses objetivos anunciados não estão esclarecidos as situações em que se exigirá ao profissional exercer esses comportamentos, nem as características ou o nível de desempenho (conhecimento, compreensão, reflexão) exigido, ou que conseqüências esses comportamentos implicam para a atuação profissional.

4.2.1 Decorrências do uso de “conteúdos sob a forma de ações dos aprendizes” como “objetivos de ensino” para a formação ética do psicólogo

A Tabela 4.4 apresenta enunciados cujos “objetivos” tentam “escapar” da listagem de conteúdos para um modelo no qual são discriminados comportamentos que precisam ser apresentados pelos alunos. Frente aos “conteúdos” estão postos verbos que supostamente deveriam representar o comportamento do aprendiz. Mas a ênfase dos enunciados continua fixada nos conteúdos e informações considerados relevantes. Os verbos são amplos, genéricos, imprecisos ou referem-se a comportamentos encobertos do aprendiz.

Exemplos de verbos que não garantem aprendizagens eficazes por não especificarem as relações que o aluno deve estabelecer com os “conteúdos” são os verbos “conhecer”, “dominar”, “refletir”, “compreender” apresentados nos enunciados nº 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10 e assim por diante. O que significam cada um desses verbos? O que determina (ou é produto das) aprendizagens indicadas por esses “comportamentos”? É comum, em situação de sala de aula, o professor realizar perguntas para verificar se o aluno “aprendeu” as informações, os conhecimentos passados, transmitidos em encontros anteriores, ou então para verificar quanto “domínio” o aluno tem sobre determinado “conteúdo”. Essas são meras atividades de verificação de aprendizagem e não respondem as perguntas: o que aluno é capaz de fazer em relação a esses “conteúdos”? O aluno é capaz de transformar esses “conteúdos” em comportamentos significativos a sua atuação? O aluno é capaz de utilizar esses “conteúdos” como instrumentos, recursos para uma atuação mais consistente, segura e eficaz na e para a sociedade frente às necessidades que essa apresenta? As situações não vão exigir que o aluno, o futuro profissional “conheça os aspectos éticos envolvidos na conduta humana” (enunciado nº 3, Tabela 4.4a). As situações vão exigir que o profissional haja, comporte-se diante da realidade atendendo a uma dimensão ética presente nas relações estabelecidas entre o profissional e o ambiente em que se encontra.

Tendo em vista que a mera listagem de “conteúdos” não é suficiente para expor “objetivo de ensino”; que substantivos não refletem as relações que o aluno precisa estabelecer com a realidade; que verbos amplos, genéricos, característicos de emissão de respostas são inadequados para a proposição de comportamentos objetivos e que servem mais para verificação de aprendizagem do que a realização da mesma; que “conteúdos” são indicados nesses “pseudo-objetivos” como necessários e importantes ao aprendiz em relação à dimensão ética dos comportamentos profissionais? Pelo exame dos substantivos e das expressões substantivadas dos enunciados bem como da natureza dos mesmos é possível

destacar alguns “conteúdos”. Parte dos “conteúdos” propostos enfatizam os conceitos de Filosofia, como ética, justiça, liberdade, moral (enunciado nº 1 da Tabela 4.3; enunciados nº 2 e 10 na Tabelas 4.4). Outros destacam a ética como entidade que permeia e regula relações sociais (enunciados nº 2, 5, 6, 7 da Tabela 4.3; enunciados nº 6 e 13 na Tabela 4.4); políticas (enunciados nº 2, 3, 4, 5 da Tabela 4.3; enunciado nº 8 na Tabela 4.4), de trabalho (enunciado nº 7 da Tabela 4.3; enunciados nº 1, 4, 5, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 na Tabela 4.4).

Os “conteúdos” são dados e foram consagrados pelo tempo e pelo uso que se faz deles. E são como recursos, como instrumentos que devem ser administrados e não “transmitidos”, “passados”. É por meio dos conhecimentos disponíveis que o profissional precisa ser agente de transformação da realidade e não mero repetidor de ações, erros e equívocos também recorrentes na história da humanidade. Conceituar, definir os conceitos de ética, de moral, de justiça; conhecer o código de ética profissional, a estrutura e o desenvolvimento de um processo ético sob o jugo do Código de Ética Disciplinar; refletir sobre a ética nas relações profissionais não indicam comportamentos característicos de uma dimensão ética pautada pela avaliação dos custos e benefícios implicados em qualquer relação e muito menos garantem a apresentação e o desenvolvimento de comportamentos que atendam a essa dimensão.

4.3 Objetivos de ensino caracteristicamente descritos como “intenção dos professores” e “ações ou atividades dos professores”

Nas Tabelas 4.5a e 4.5b estão apresentados 22 enunciados que, em suas formulações, orientam objetivos de ensino característicos de “intenção de professores”. Os verbos que indicam as intenções dos professores são: “complementar”, “despertar”, “propiciar”, “possibilitar”, “dotar”, “ampliar”, “oportunizar”, “proporcionar”, “capacitar”, “promover”, “desenvolver” e “estimular”. Os enunciados apresentam objetivos de ensino relacionados a Aspectos da Ética (enunciados nº 1, 6, 11, 14, 18, 19, 22), a Conceitos de Filosofia (enunciados nº 2, 4, 5, 7, 8, 12), a Legislação (enunciados nº 3, 9, 10, 21), a Concepções de Homem (enunciados nº 11, 13, 14, 15, 16, 17) e de Psicologia (enunciado nº 13) e a Dimensão Histórica (enunciado nº 20). Os cursos A, C2, D e G apresentam um enunciado com características de “intenção dos professores”, os cursos B, E e I apresentam dois, o curso F1 e J apresentam, respectivamente quatro e três enunciados cada um. O maior número de enunciados com “intenção dos professores” é proposto pelo curso H, sendo que cinco dos seis enunciados referem-se a Concepções de Homem.

TABELA 4.5a

Enunciados sob a denominação de objetivos encontrados nos planos de ensino de disciplinas cujo núcleo do processo ensino-aprendizagem seja “Ética” de cursos de Graduação em Psicologia de um Estado da região Sul do Brasil agrupados em relação à categoria de “pseudo-objetivo de ensino”: Intenção dos professores.

Enunciado de objetivo no plano de ensino	Natureza do enunciado	Curso
1) (a) <i>Complementar a formação do psicólogo/a no que diz respeito aos aspectos éticos da conduta humana e profissional, tanto em termos gerais, como principalmente, naquilo que se refere ao exercício da profissão</i> , (b) instrumentalizando os futuros psicólogos/as quanto aos procedimentos éticos profissionais.	Aspectos da Ética Exercício profissional do psicólogo	A
2) <i>Despertar no futuro profissional o sentido de responsabilidade, consciência do dever, respeito aos valores humanos que norteiam sua postura ética.</i>	Conceitos de Filosofia	B
3) <i>Propiciar uma reflexão ampla sobre as leis e o Código de Ética Profissional que regem a conduta do psicólogo.</i>	Legislação	B
4) <i>Possibilitar uma visão ampla e profunda da importância da Ética, da Moral e das ideologias, nas suas diferenças conceituais práticas para o exercício da profissão do Psicólogo.</i>	Conceitos de Filosofia	C2
5) <i>A disciplina de Ética e cidadania tem por objetivo dotar o profissional de Psicologia do conhecimento necessário acerca dos conceitos universais da ética e da cidadania assim como a sua evolução e linhas teóricas.</i>	Conceitos de Filosofia Dimensão Histórica	D
6) (a) <i>Possibilitar ao aluno a reflexão crítica a respeito de questões éticas contemporâneas</i> , (b) <i>localizando adequadamente o papel profissional do psicólogo nos cenários mundial e local.</i>	(a) Aspectos da Ética (b) Exercício profissional do psicólogo	E
7) <i>Possibilitar ao aluno a reflexão crítica, a partir do conhecimento da base epistemológica da ética.</i>	Conceitos de Filosofia	E
8) <i>Ampliar conhecimentos e reflexões sobre a essência da bioética.</i>	Conceitos de Filosofia	F1
9) <i>Propiciar conhecimentos sobre entidades representativas em Psicologia – CFP, CRPs.</i>	Legislação	F1
10) <i>Oportunizar conhecimento e discussão sobre o Código de Ética Profissional dos Psicólogos e legislação pertinente.</i>	Legislação	F1
11) (a) <i>Oportunizar espaço para a reflexão, discussão e ampliação de conhecimento sobre a questão da bioética</i> (b) <i>relacionando-a ao domínio das normas e valores que regulam a sociedade.</i>	(a) Aspectos da Ética (b) Dimensão Social Legislação	F1

TABELA 4.5b

Enunciados sob a denominação de objetivos encontrados nos planos de ensino de disciplinas cujo núcleo do processo ensino-aprendizagem seja “Ética” de cursos de Graduação em Psicologia de um Estado da região Sul do Brasil agrupados em relação à categoria de “pseudo-objetivo de ensino”: Intenção dos professores.

Enunciado de objetivo no plano de ensino	Natureza do enunciado	Curso
12) <i>Proporcionar aos alunos de Psicologia uma visão ética do homem nos aspectos biológicos, sociais e psíquicos a partir de um contexto histórico-cultural.</i>	Concepção de Homem	G
13) <i>Ampliar o espírito crítico sobre o sistema axiológico que rege a conduta humana.</i>	Concepção de Homem Conceitos de Psicologia	H
14) <i>Capacitar o bom senso e a flexibilidade frente às questões polêmicas e paradigmáticas da bioética.</i>	Concepção de Homem Aspectos da Ética	H
15) <i>Promover a introjeção de uma hierarquia de valores coerentes com o desempenho pessoal e profissional do psicólogo.</i>	Concepção de Homem	H
16) <i>Desenvolver um vetor intencional dirigido a uma postura moral diante da imponderabilidade dos fenômenos psíquicos.</i>	Concepção de Homem	H
17) <i>Estimular o desenvolvimento da percepção sobre o ser humano dentro dos modernos conceitos transpessoais.</i>	Concepção de Homem	H
18) <i>Promover à formação do psicólogo(a) no que diz respeito aos aspectos éticos da conduta humana e profissional, em termos gerais e, principalmente, no que se refere ao exercício da profissão.</i>	Aspectos da Ética	I
19) <i>Propiciar o conhecimento acerca do exercício ético em pesquisa.</i>	Aspectos da Ética	I
20) (a) Dar aos alunos uma visão geral de Ética e Cidadania (b) visando possibilitá-los a uma compreensão dos seus principais problemas na história da Filosofia e nos debates atuais das ciências humanas.	(a) Conceitos de Filosofia (b) Dimensão Histórica	J
21) <i>Proporcionar uma visão ampliada do exercício profissional do psicólogo em relação ao que é previsto pelo Código de Ética.</i>	Legislação	J
22) (a) Viabilizar o acesso aos conceitos fundamentais da Ética e (b) <i>proporcionar o posicionamento crítico sobre os principais problemas atuais relacionados ao avanço da ciência.</i>	(a) Conceitos de Filosofia (b) Aspectos da Ética	J

Os enunciados apresentam ausência de sujeitos nos enunciados, mas as formulações sugerem que os professores são os sujeitos dos comportamentos objetivos. Semelhante aos enunciados propostos como “intenção dos professores”, a Tabela 4.6 apresenta 12 enunciados

que contém em, suas formulações, objetivos de ensino na forma de “ações ou atividades dos professores”.

As ações ou atividades dos professores são expressas por meio de verbos na forma infinitiva, ou na forma de gerúndio e esses declaram o que os professores pretendem fazer em sala de aula. Apesar da ausência de sujeitos nos enunciados, as formulações (verbos e complementos) indicam como sujeito os professores das disciplinas. Os verbos escolhidos para referirem-se a ações ou atividades dos professores são “instrumentalizar”, “realizar”, “localizar”, “relacionar”, “promover”, “dar”, “abordar”, “enfocar”, “viabilizar”, “apresentar” e “fornecer”.

Dos cursos examinados, cinco apresentam formulações de objetivos de ensino que descrevem ações ou atividades dos docentes das disciplinas. O curso identificado pela letra J é o curso que apresenta o maior número de enunciados (sete) com essa característica. As naturezas, ou a que se referem os enunciados, são diversificadas. Dos 12 enunciados apresentados na Tabela 4.6, cinco referem-se a aspectos da ética (enunciados nº 1, 3, 4, 5 e 9). Os enunciados nº 4 e 10 são de natureza relacionada a legislação, o último relacionado especialmente ao Código de Ética. Os enunciados (nº 2, 4 e 12) que apresentam uma dimensão social em sua formulação destacam as relações entre professores e alunos, entre membros de grupos, e a sociedade. Os conceitos de Filosofia são enfatizados nos enunciados nº 6, 7, 8 e 9. A dimensão histórica relacionada à ética é destacada como natureza dos enunciados nº 6 e 7. O exercício profissional do psicólogo é referido nos enunciados nº 1 e 3. A dimensão política é referida nos enunciados nº 7 e 8. O enunciado nº 12 tem como natureza a referência de com quem o psicólogo trabalha.

TABELA 4.6

Enunciados sob a denominação de “objetivos” encontrados nos planos de ensino de disciplinas cujo núcleo do processo ensino-aprendizagem é “Ética” de cursos de Graduação em Psicologia de um Estado da região Sul do Brasil agrupados em relação à categoria de “pseudo-objetivo de ensino”: Ações ou atividades dos professores.

Enunciado de objetivo no plano de ensino	Natureza do enunciado	Curso
1) (a) Complementar a formação do psicólogo/a no que diz respeito aos aspectos éticos da conduta humana e profissional, tanto em termos gerais, como principalmente, naquilo que se refere ao exercício da profissão, (b) <i>instrumentalizando os futuros psicólogos/as quanto aos procedimentos éticos profissionais.</i>	Aspectos da Ética Exercício profissional do psicólogo	A
2) <i>Realizar a apresentação aluno/aluno e aluno/professor.</i>	Dimensão Social	C2
3) (a) Possibilitar ao aluno a reflexão crítica a respeito de questões éticas contemporâneas, (b) <i>localizando adequadamente o papel profissional do psicólogo nos cenários mundial e local.</i>	(a) Aspectos da Ética (b) Exercício profissional do psicólogo	E
4) (a) Oportunizar espaço para a reflexão, discussão e ampliação de conhecimento sobre a questão da bioética (b) <i>relacionando-a ao domínio das normas e valores que regulam a sociedade.</i>	(a) Aspectos da Ética (b) Dimensão Social Legislação	F1
5) <i>Promover debates sobre questões éticas no exercício da profissão.</i>	Aspectos da Ética	F1
6) (a) <i>Dar aos alunos uma visão geral de Ética e Cidadania</i> (b) visando possibilitá-los a uma compreensão dos seus principais problemas na história da Filosofia e nos debates atuais das ciências humanas.	(a) Conceitos de Filosofia (b) Dimensão Histórica	J
7) <i>Dar aos alunos uma visão geral da filosofia do ponto de vista ético-político, da antiguidade aos nossos dias.</i>	Conceitos de Filosofia Dimensão Política Dimensão Histórica	J
8) (a) <i>Abordar o conceito de cidadania</i> (b) <i>enfocando a geração dos direitos humanos na cultura moderna e nas discussões atuais de modernidade e pós-modernidade.</i>	(a) Conceitos de Filosofia (b) Dimensão Política	J
9) (a) <i>Viabilizar o acesso aos conceitos fundamentais da Ética</i> e (b) proporcionar o posicionamento crítico sobre os principais problemas atuais relacionados ao avanço da ciência.	(a) Conceitos de Filosofia (b) Aspectos da Ética	J
10) <i>Apresentar o Código de Ética do Psicólogo aos acadêmicos de Psicologia, de forma que possam ter uma consciência crítica sobre o seu exercício profissional futuro.</i>	Legislação	J
11) <i>Fornecer informações relevantes sobre as relações de trabalho entre os colegas de profissão.</i>	Com quem o psicólogo trabalha	J
12) (a) <i>Apresentar as formas de desenvolvimento das equipes de trabalho</i> , (b) <i>bem como a forma com que ocorrem as relações intragrupais.</i>	Dimensão Social	J

4.3.1 Decorrências do uso de “intenções dos professores” e “ações ou atividades dos professores” como “objetivos de ensino”

Os recursos de comunicação lingüística disponíveis são limitados para ser possível, muitas vezes, referir-se de modo mais preciso e adequado a respeito de algo. A falta de recursos semânticos e gramáticos acaba por restringir significados ou sintetizá-los a meras traduções (enquanto que os fenômenos “esperam” ser descritos). É o que acontece quando se pretende nomear comportamentos. O recurso mais utilizado para referir comportamento é o verbo que designa estado ou ação do organismo. Por essa definição de “verbo”, é possível perceber que, mesmo sendo ele o recurso disponível e acessível, ele não é suficientemente adequado para a finalidade. Isso porque o comportamento definido como um sistema de micro-relações interdependentes entre o fazer de um organismo e o ambiente em que ele realiza esse fazer não é suficientemente “retratado” pelo estado ou ação do organismo ou pela referência a uma ou duas relações possíveis entre a ação do organismo e o ambiente. A proposição ou descrição de um comportamento necessita deixar claro quais são seus componentes e suas respectivas características, as funções (relações de determinação) entre eles e especialmente o produto ou efeito das ações dos organismos sobre si próprio e os demais elementos constituintes do comportamento. Referir, propor ou descrever precisamente os comportamentos desejáveis e necessários serem desenvolvidos como produtos do processo de aprendizagem não é tarefa simples ou fácil. Mas nem por isso essa tarefa pode ser desconsiderada ou substituída por modelos incompletos.

Os verbos apresentados nas Tabelas 4.5a, 4.5b e 4.6 sugerem o que os professores desejam e pretendem conseguir por meio de suas ações em sala de aula. São verbos amplos e imprecisos quanto ao grau que deve ser alcançado para ser possível discriminar a sua realização. Os elementos que se seguem ou acompanham os verbos indicam em relação ao que estão orientadas às pretensões e ações dos professores.

Diferente dos enunciados apresentados nas Tabelas 4.5a e 4.5b, os enunciados da Tabela 4.6 apresentam verbos que descrevem ações mais concretas e observáveis. Entretanto, o sujeito dessas ações são os professores e não os acadêmicos, que deveriam ser os sujeitos dos comportamentos a serem aprendidos como objetivos de ensino.

Enunciados que revelam “intenção de professores”, como os apresentados nas Tabelas 4.5a e 4.5b, não permitem identificar o que será “ensinado” e o que será “aprendido”, ou o que “o estudante precisa ser capaz de fazer ou realizar em decorrência do ensino quando concluir o curso ou diante das situações com as quais se defrontará no futuro exercício

profissional” (Vieira, 1997, p. 78). Isso porque não revelam características das situações nem dos desempenhos esperados dos acadêmicos. Apenas revelam o que se pretende, indicam expectativas dos professores. Assim, os professores esperam *“Despertar no futuro profissional o sentido de responsabilidade, consciência do dever, respeito aos valores humanos que norteiam sua postura ética”* (enunciado nº 2), *“Capacitar o bom senso e a flexibilidade frente às questões polêmicas e paradigmáticas da bioética”* (enunciado nº 14), *“Promover à formação do psicólogo(a) no que diz respeito aos aspectos éticos da conduta humana e profissional, em termos gerais e, principalmente, no que se refere ao exercício da profissão”* (enunciado nº 18) e *“proporcionar o posicionamento crítico sobre os principais problemas atuais relacionados ao avanço da ciência”* (enunciado nº 22). Proposições como estas referem-se ao que os professores desejam ou pretendem para o aluno, para a disciplina ou para o processo ensino-aprendizagem.

Ao observar com maior cuidado esses dois enunciados tomados como exemplos, pode-se perceber que as intenções dos professores são “boas em si mesmas”. Como não seria importante, adequado e bom poder ensinar responsabilidade, consciência, dever, bom senso, flexibilidade e crítica? Quem se oporia a objetivos tão necessários e nobres aos humanos? Objetivos com essas características atraem e seduzem. Entretanto, talvez seja necessário indagar se o aluno, ao terminar a disciplina, será capaz de responsabilizar-se, flexibilizar e criticar nas situações com as quais se defrontará como futuro psicólogo? Especificar esses objetivos é suficiente para garantir a aprendizagem destes comportamentos? Segundo Vieira (1997, p. 80), ao formular objetivos de ensino como “intenções de professores”,

“além de não definir o quer e precisa para que o estudante se torne capaz de realizar como futuro profissional, de modo que de suas ações decorram resultados socialmente significativos, pode estar agindo de maneira ambígua, isto é, utilizar um possível insucesso ou uma aprendizagem insuficiente do estudante para justificar talvez sua própria falta de clareza em relação ao que pretende desenvolver como habilidade no estudante. (...) Quando isso ocorre, geralmente o estudante é responsabilizado pelo insucesso...”

Os enunciados de “objetivos de ensino” que indicam ou descrevem “ações ou atividades dos professores” apresentam problemas em relação a quem se destinam como “objetivos” quanto ao que identificam como “comportamento”. “Objetivos de ensino” que apresentam “ações ou atividades dos professores” utilizam verbos cujos sujeitos são os próprios professores. Portanto, quem desenvolve comportamentos é o professor. Descrevem,

muitas vezes de modo precário, aquilo que o professor faz em relação a uma determinada situação para produzir determinado fim. O que o aluno aprenderá como resultado das ações ou atividades dos professores é que define o objetivo daquilo que os professores farão em sala de aula (Botomé, 1987). Nem sempre o que os alunos aprendem são os objetivos declarados pelos professores. Botomé (1997) refere-se a uma fábula escrita por B. Brecht em que os alunos aprendem por meio das atividades de ditado, realizada pelo professor a fim de verificar ortografia, não a aprendizagem desejável (escrever com correção), mas enganá-lo quanto a sua própria avaliação.

O exame dos enunciados que descrevem “objetivos de ensino” sob a forma de “intenção dos professores” e “ações ou atividades do professor” revela que seriam as naturezas a que se referem os enunciados os elementos indicativos de aprendizagens consideradas necessárias. Que aprendizagens seriam, então, necessárias serem desenvolvidas em relação aos conceitos de Filosofia; às dimensões sociais, políticas e históricas relativas aos indivíduos e à sociedade? Mais precisamente relacionadas à formação profissional em Psicologia, quais aprendizagens são indicadas como necessárias serem desenvolvidas?

A relação mais estreita parece estar referida, especialmente, nos enunciados relativos à Legislação (enunciados nº 3, 9, 10 e 21, Tabela 4.5a e 4.5b, nº 4 e 10, Tabela 4.6); nos referentes a aspectos da ética (enunciados nº 1, 6, 11, 14, 18, 19 e 22, Tabela 4.5a e 4.5b, nº 5, Tabela 4.6); nos enunciados cujas naturezas referem-se ao exercício profissional do psicólogo (nº 1, Tabela 4.5a, nº 3, Tabela 4.6) e com quem o psicólogo trabalha (nº 11, Tabela 4.6). Esses enunciados enfatizam também “conteúdos” e não situações diante das quais o profissional de Psicologia necessita atuar. Enfatizam conhecimentos, e parecem reconhecê-los como propriedade, ao invés de descreverem relações estabelecidas entre os elementos que compõem e interferem em uma situação de trabalho. Como garantir, assim, que as condutas sejam éticas se a aprendizagem supostamente realizada refere-se a temas, a conceitos, a informações, a “bagagens intelectuais”?

Ainda sobre as formulações que apresentam “ações ou atividades dos professores” como “objetivos de ensino” é preciso destacar que “o que o professor faz é instrumento ou meio para auxiliar o aluno a aprender algo” (Botomé, 1987, p. 107). Objetivos com essas características sugerem que se o professor realizar o objetivo, ele será cumprido ou eficaz. O que é um equívoco. O aprendiz aparece como um ser passivo, sujeito às ações de ensino propostas pelo professor. Um objetivo de ensino adequadamente proposto, evidenciaria a aprendizagem do aluno em situações com as quais ele se defrontará como futuro profissional.

4.4 Objetivos de ensino caracteristicamente descritos como “atividades de ensino”

Foram identificados nove enunciados que contêm objetivos de ensino descritivos de “atividades de ensino” nas disciplinas cujo foco é a “ética” de quatro dos 12 cursos de graduação em Psicologia examinados. A instituição C apresentou seis desses enunciados, sendo dois declarados pelo curso C1 e quatro pelo curso C2. A instituição D apresentou um enunciado com as características descritivas de “atividades de ensino” como objetivos de ensino e o curso G, dois enunciados. O enunciado nº 1 refere-se a instrumentos, técnicas ou recursos a serem utilizados pelos aprendizes ou profissionais. Os enunciados nº 2, 3 e 6 estão relacionados a processos metodológicos e procedimentos adotados em sala de aula. As ênfases do enunciado nº 4 estão nos conceitos de ética, moral e liberdade próprias da Filosofia. O enunciado nº 5 relaciona-se a legislação. Os aspectos da ética são destacados nos enunciados nº 7 e 8. No enunciado nº 7 os aspectos da ética estão relacionados a contextos de trabalho do psicólogo. No enunciado nº 8, os aspectos da ética são delimitados como conflitos e são associados ao exercício profissional do psicólogo. O enunciado nº 9 refere-se, tal como o enunciado nº 8, ao exercício profissional do psicólogo.

O sujeito dos enunciados está ausente nas nove formulações apresentadas na Tabela 4.7. “Analisar estudos de caso” (enunciado nº 3) ou “(...) discutir as funções dos Conselhos Federal e Regional” (enunciado nº 5), por exemplo, podem ser atividades realizadas ou por aprendizes, ou por profissionais ou por professores das disciplinas em que essas estão configuradas como objetivos de ensino.

Os verbos que apresentam as atividades dos objetivos de ensino estão sob a forma infinitiva. São indicativos de atividades os verbos “levantar”, “apresentar”, “discutir”, e “responder”.

TABELA 4.7

Enunciados sob a denominação de objetivos encontrados nos planos de ensino de disciplinas cujo núcleo do processo ensino-aprendizagem seja “Ética” de cursos de Graduação em Psicologia de um Estado da região Sul do Brasil agrupados em relação à categoria de “pseudo-objetivo de ensino”: Atividades de ensino.

Enunciado de objetivo no plano de ensino	Natureza do enunciado	Curso
1) <i>Levantar informação bibliográfica em indexadores, periódicos, livros, manuais técnicos e outras fontes especializadas através de meios eletrônicos ou convencionais.</i>	Instrumentos, técnicas ou recursos utilizados	C1
2) (a) <i>Apresentar trabalhos</i> e (b) <i>discutir idéias em público.</i>	Processos metodológicos e procedimentos	C1
3) <i>Analisar estudos de caso.</i>	Processos metodológicos e procedimentos	C2
4) (a) <i>Analisar</i> , (b) <i>diferenciar</i> e (c) <i>discutir os conceitos de ética, moral e liberdade.</i>	Conceitos de Filosofia	C2
5) (a) <i>Identificar</i> , (b) <i>analisar</i> e (c) <i>discutir as funções dos Conselhos Federal e Regional.</i>	Legislação	C2
6) <i>Responder as questões.</i>	Processos metodológicos e procedimentos	C2
7) <i>Discutir temas pertinentes a Ética profissional do psicólogo na escola, na empresa e na clínica.</i>	Aspectos da Ética Contextos	D
8) <i>Discutir o manejo e tomada de decisão perante situações que envolvam conflitos éticos nas diversas áreas da Psicologia.</i>	Aspectos da Ética Exercício profissional do psicólogo	G
9) (a) <i>Discutir conteúdos informativos e reflexivos que</i> (b) <i>promovam a discussão do perfil do profissional da Psicologia e o aprendizado de recursos que sejam básicos para o exercício profissional nos mais variados contextos.</i>	Exercício profissional do psicólogo	G

O verbo “discutir” aparece em seis enunciados, indicando sete objetivos de ensino descritivos de atividades. Isso porque o enunciado nº 9 foi considerado coerente às características dos “pseudo-objetivos” que apresentam atividades de ensino ao invés de objetivos nos dois núcleos desse enunciado. No segundo núcleo, identificado pela letra b, se fosse retirado o verbo “promover” da formulação e se transformasse o substantivo “discussão” em verbo, o sentido do objetivo não seria descaracterizado e esse seria uma típica atividade de ensino. A redação desse enunciado deixa claro que o segundo objetivo é decorrente da realização do primeiro. Assim, para discutir o perfil profissional da Psicologia e o aprendizado de recursos que sejam básicos para o exercício profissional nos mais variados

contextos é necessário que discutir conteúdos informativos e reflexivos. O verbo “analisar” é destacado como indicativo de atividades de ensino devido a seu complemento. “Analisar estudos de caso” é um procedimento típico de atividades de ensino.

Os complementos que seguem ou acompanham os verbos são elucidativos do foco das atividades de ensino. O foco das atividades está relacionado a objetos de concentração das atividades de ensino e não na natureza dos enunciados. No enunciado nº 1, o foco está no produto (informações bibliográficas) e em que lugares e como pode ser acessado do comportamento indicado. Em outros enunciados está relacionado a “conteúdos”, por exemplo, nos enunciados nº 4, 5, 7, 8 e 9. Nos enunciados nº 2, 3 e 6, o foco das atividades está em meios de acesso e verificação de aprendizagem e treino.

4.4.1 Decorrências do uso de “atividades de ensino” como “objetivos de ensino”

As atividades de ensino não se configuram como objetivos de ensino adequados à explicitação de comportamentos profissionais do psicólogo. Isso porque as atividades de ensino indicam desempenhos dos acadêmicos requeridos em situações artificiais. Os desempenhos apresentados nestas formulações sugerem meios pelos quais outros comportamentos, não explícitos, são desenvolvidos.

A indicação de desempenhos requeridos dos acadêmicos é observada nos enunciados nº 1, 2 e 6, na Tabela 4.7. As atividades propostas parecem ter finalidades por si mesmas porque destacam desempenhos esperados dos acadêmicos. É bastante provável que “levantar informações...”, “apresentar trabalhos” e “responder questões” seja contextualizado e motivado por situações artificiais em que o desempenho do acadêmico é avaliado. As situações artificiais destacam os meios didáticos selecionados para desenvolver certas aprendizagens, mas não os comportamentos objetivos. Decisões assim podem levar à supervalorização de recursos e técnicas, descontextualizadas dos objetivos e das características de uma dada situação e dificultar o processo de generalização comportamental.

Os enunciados nº 2, 4, 5, 7, 8 e 9 apresentam “discutir” como comportamento objetivo. Entretanto, “discutir” parece ser um meio para a apresentação e desenvolvimento de outros comportamentos, mais adequados e coerentes ao exercício profissional do psicólogo, tais como “argumentar” e “avaliar”, por exemplo.

Quando apresentados esses objetivos, nos quais os verbos destacam comportamentos que os acadêmicos devem apresentar em situações de ensino, o quanto eles representam o que

eles devem apresentar em situações de atuação profissional? As atividades de ensino podem ser questionadas para que possamos “descobrir” quais os comportamentos são considerados relevantes à sua aprendizagem de comportamentos profissionais.

Neste sentido, podemos questionar quais aprendizagens são importantes serem desenvolvidas à medida que o acadêmico “apresentar trabalhos”, “responder questões” e “discutir...”. Por exemplo, ao apresentar trabalhos, comportamentos desejados ao futuro psicólogo podem ser “selecionar e articular informações”, “comunicar-se de acordo com o público-alvo” e “utilizar estratégias adequadas e coerentes ao tipo de informação a ser apresentada”. Mais difícil parece ser derivar comportamentos profissionais da atividade “responder questões”, pois este desempenho não deixa claro sobre o que versam estas questões, quais são suas características e que habilidades e competências são desejadas às respostas das questões. Seria adequado que o aprendiz “respondesse questões”, simplesmente? Toda e qualquer resposta seria suficiente e apropriada às questões? Sem a clareza devida, a resposta pode ser “sim”.

As atividades de ensino são importantes quando utilizadas como meios e recursos para a modelagem e treino de comportamentos profissionais, que permitem a intervenção imediata do professor para correção ou melhoria do comportamento. Entretanto, as condições destas atividades de ensino precisam ser planejadas e coerentes às situações reais com as quais os futuros profissionais irão se defrontar em sua atuação profissional. Essas são condições importantes para permitir a aprendizagem e a generalização de comportamentos. Assim, atividades de ensino são importantes meios para o desenvolvimento de comportamentos profissionais, mas não são os próprios comportamentos profissionais. Estes sim, devem ser os objetivos de ensino declarados.

4.5 Objetivos de ensino caracteristicamente descritos como “ações dos aprendizes”

Sob a forma descritiva de ações ou classes de respostas dos aprendizes estão redigidos “objetivos” em 10 enunciados, apresentados na Tabela 4.8. O enunciado nº 1 foi identificado nos “objetivos” declarados pela instituição A e refere-se a Aspectos da Ética. Os enunciados nº 2, 3, 4 e 5, propostos pelos cursos C1 e C2, apresentam três ações ou classes de respostas distintas, indicando diferentes objetivos de ensino. Esses são destacados pelos verbos “analisar”, “identificar” e “diferenciar”. Dois enunciados propostos pelo curso C2 referem-se a Conceitos de Filosofia. Os enunciados nº 2 e 4 referem-se ao Exercício

profissional do psicólogo e à Legislação, respectivamente. Dos dez enunciados que apresentam objetivos de ensino sob a forma de “ações dos aprendizes”, seis são propostos pelo curso D. Os enunciados nº 6 e 7 consideram a Dimensão histórica e social de Conceitos da Filosofia. Os enunciados nº 8 e 10 destacam Aspectos da Ética relacionados ao Exercício profissional do psicólogo. O enunciado nº 9 refere-se à Legislação.

TABELA 4.8

Enunciados sob a denominação de “objetivos” encontrados nos planos de ensino de disciplinas cujo núcleo do processo ensino-aprendizagem é “Ética” de cursos de Graduação em Psicologia de um Estado da região Sul do Brasil agrupados em relação à categoria de “pseudo-objetivo de ensino”: Ações ou classes de respostas dos aprendizes.

Enunciado de objetivo no plano de ensino	Natureza do enunciado	Curso
1) <i>Estabelecer relações entre a Psicologia e a Ética.</i>	Aspectos da Ética	A
2) <i>Analisar a Psicologia como campo de conhecimento e os seus desafios teóricos, metodológicos e contemporâneos.</i>	Exercício profissional do psicólogo	C1
3) (a) <i>Identificar</i> e (b) <i>diferenciar os conceitos de ética, moral e valores.</i>	Conceitos de Filosofia	C2
4) (a) <i>Analisar</i> , (b) <i>diferenciar</i> e (c) <i>discutir os conceitos de ética, moral e liberdade.</i>	Conceitos de Filosofia	C2
5) (a) <i>Identificar</i> , (b) <i>analisar</i> e (c) <i>discutir as funções dos Conselhos Federal e Regional.</i>	Legislação	C2
6) O aluno ao final do curso deverá ser capaz de <i>identificar a evolução histórica e social da categoria ética e cidadania nos autores clássicos e contemporâneos.</i>	Dimensão Histórica Dimensão Social Conceitos de Filosofia	D
7) O aluno ao final do curso deverá ser capaz de <i>identificar a evolução histórica e social destas categorias (ética e cidadania) no território nacional.</i>	Dimensão Histórica Dimensão Social Conceitos de Filosofia	D
8) (a) <i>Conhecer</i> e (b) <i>analisar os fundamentos filosóficos e as questões éticas envolvidas no exercício da profissão de Psicólogo.</i>	Aspectos da Ética Exercício profissional do psicólogo	D
9) (a) <i>Estabelecer contato</i> e (b) <i>compreender a legislação pertinente à profissão de Psicólogo.</i>	Legislação	D
10) <i>Analisar criticamente as diferentes facetas das questões éticas envolvidas na atuação profissional.</i>	Aspectos da Ética Exercício profissional do psicólogo	D

Os enunciados nº 5 e 6, propostos pelo curso D, são os únicos que explicita o sujeito em sua formulação, destacando “o aluno”. Nos demais oito enunciados é suposto que os sujeitos das ações ou classes de respostas propostas como “objetivos de ensino” sejam os aprendizes.

Os verbos “identificar”, “diferenciar” e “analisar” são os verbos selecionados tanto pelos cursos C1 e C2 quanto pelo curso D para indicarem ações dos aprendizes. Os cursos A e D apresentam “estabelecer” como orientação de ação dos aprendizes. Entretanto, essa ação só fica evidente quando examinado o que se segue: “relações” e “contato”.

Os complementos desses verbos destacam aspectos da realidade diante das quais o aprendiz deve desenvolver suas ações. Esses aspectos referem-se a conceitos (conceitos de ética, moral, valores e liberdade), funções dos Conselhos Federal e Regional de Psicologia, localização temporal e espacial (enunciados nº 6 e 7) e a relação entre Psicologia e Ética (enunciados nº 1, 2, 8, 9 e 10). O verbo “analisar” é especificado pelo adjetivo “criticamente”, no enunciado nº 10, indica uma possível topografia atribuída à ação. Nesse mesmo enunciado há a declaração de que as questões éticas são compostas por diferentes facetas.

4.5.1 Decorrências do uso de “ações dos aprendizes” como “objetivos de ensino”

Os recursos de comunicação lingüística disponíveis são limitados para ser possível, muitas vezes, referir-se de modo preciso e adequado a respeito de algo. A falta de recursos semânticos e gramáticos pode restringir significados ou sintetizá-los a meras traduções (enquanto que os fenômenos “esperam” ser descritos). É o que acontece quando se pretende nomear comportamentos. O recurso mais utilizado para referir comportamento é o verbo que designa estado ou ação do organismo. Por essa definição de “verbo”, é possível perceber que, mesmo sendo ele o recurso disponível e acessível, ele não é suficientemente adequado para a finalidade. Isso porque o comportamento definido como um sistema de micro-relações interdependentes entre o fazer de um organismo e o ambiente em que ele realiza esse fazer não é suficientemente “retratado” pelo estado ou ação do organismo ou pela referência a uma ou duas relações possíveis entre a ação do organismo e o ambiente. A proposição ou descrição de um comportamento necessita deixar claro quais são seus componentes e suas respectivas características, as funções (relações de determinação) entre eles e especialmente o produto ou efeito das ações dos organismos sobre si próprio e os demais elementos constituintes do comportamento.

Referir, propor ou descrever precisamente os comportamentos desejáveis e necessários serem desenvolvidos como produtos do processo de aprendizagem não é tarefa

simples ou fácil. Mas nem por isso essa tarefa pode ser desconsiderada ou substituída por modelos incompletos.

Propor “objetivos de ensino” sob a forma de descrição das “ações e classes de respostas dos alunos”, apesar de não ser ideal, é a formulação que mais se aproxima da proposição de um comportamento objetivo tal como elaborado por Botomé (1987). “Objetivos de ensino” que descrevem “ações ou classes de respostas dos alunos” centralizam a proposição sobre as ações ou respostas dos alunos e não sobre seus comportamentos. Nos enunciados apresentados na Tabela 4.8, por exemplo, em nenhum deles há indicação do contexto, das condições, dos aspectos discriminativos, das situações nas quais o aluno ou o profissional deveria apresentar o comportamento adequado. Em nenhum dos enunciados também há indicação dos produtos ou efeitos, sobre a situação e sobre o aprendiz, decorrentes das ações indicadas. As orientações indicam apenas ações relacionadas a um “objeto”, simplesmente, porque o verbo exige um complemento. Novamente, o que determina as naturezas dos enunciados não são as relações que o aprendiz ou profissional estabelece com o meio, mas o “objeto” a que se refere a ação indicada como necessária. Os “conteúdos” voltam a ser enfatizados.

“Quando?” e “Para quê?” parecem ser perguntas coerentes às proposições realizadas na forma de “ações e classes de respostas dos alunos” que, se respondidas, delimitariam melhor as aprendizagens necessárias a serem desenvolvidas. Objetivos de ensino precisam designar comportamentos profissionais e para isso precisam descrever o mais precisamente possível todos os seus elementos e relações funcionais e de determinação. E precisam, antes de qualquer consideração, estar orientados para as necessidades sociais que se apresentam aos profissionais.

DIRETRIZES QUE (DES)ORIENTAM E (PSEUDO)OBJETIVOS DE ENSINO: ONDE ESTÁ A DIMENSÃO ÉTICA NA FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO

O homem em busca por segurança, ao longo de sua evolução, desenvolveu diferentes sistemas organizacionais para salvaguardar sua integridade. Esses sistemas são políticos, econômicos, sociais, religiosos, científicos e tantos outros. A ética compreendida como entidade que estuda os valores humanos e regula condutas humanas é um desses sistemas. Neles é outorgado a “forças externas” ao homem o controle e a manipulação de suas condutas. De certa forma, exime-o (o homem) da responsabilidade, principalmente, de decidir o que fazer nas relações que estabelece com outros homens e com o meio que o cerca (seja a sua casa ou o planeta Terra). Assumir a ética como dimensão do comportamento humano é assumir que o homem pode e deve realizar suas próprias escolhas e responder por elas, em quaisquer dos âmbitos de sua vida pessoal ou profissional.

Como isso pode acontecer? Por meio de comportamentos. Não é esta a forma do homem ser e estar no mundo? Comportando-se o homem pode ser mãe, pai, professor, ferreiro, médico, filósofo, amante, carpinteiro, psicólogo. Comportando-se o homem pode transformar o mundo e a si mesmo. Então, ao comportar-se o homem é um ser ético. Entretanto, assim como há comportamentos característicos que distinguem um pai de uma mãe, um ferreiro de um amante, um médico de um psicólogo, há comportamentos que caracterizam a dimensão ética que perpassa, mais nitidamente, conjuntos de comportamentos complexos, inclusive os profissionais.

Quais comportamentos caracterizam e garantem em algum grau a dimensão ética de comportamentos profissionais? Respostas a essa pergunta foram investigadas em dois tipos de documentos que orientam (ou pelo menos deveriam) a formação profissional em Psicologia. Nas Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia, com o intuito de descobrir quais comportamentos mais gerais, complexos e amplos caracterizariam a relação da dimensão ética com uma gama variada de comportamentos profissionais; e nos planos de ensino, mais especificamente nos objetivos de ensino nos quais seriam examinados quais comportamentos são propostos como objetivos de ensino em relação à dimensão ética. Ambos os documentos foram escolhidos pela importância e representatividade que desempenham na proposição de aprendizagens de comportamentos profissionais.

No documento das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia, a única referência direta à Ética nos enunciados examinados, está sob a denominação de “Princípios e Compromissos” e assim redigido: “Respeito à ética nas relações com clientes e usuários, com colegas, com o público e na produção e divulgação de pesquisas”. Nesse enunciado, a ética parece ser “entidade” que está presente em algumas das possíveis relações que podem ser configuradas no atuar profissionalmente do psicólogo. As especificações das relações se referem às mesmas relações especificadas no Código de Ética do Psicólogo. O enunciado sugere que o compromisso com a “ética” está nas relações e não nos comportamentos profissionais ou produtos deles. Está como agente externo e, como “entidade”, o comportamento que é lhe requerido é o de respeito. Mas o que abarca o comportamento “respeitar”? Isso não é esclarecido nas Diretrizes.

“Respeitar” como comportamento orientado encobre diversos outros comportamentos e se constitui como intenção declarada, porém não precisa. Para melhor indicar o que significa “respeitar” seria necessário esclarecer quais as ações que caracterizariam esse comportamento em relação a que situações, com quais finalidades e especificação prováveis de produtos decorrentes dessas ações. A precisão da formulação garantiria pelo menos em algum grau desejável e representativo do comportamento e permitiria a sua verificação.

Em relação aos comportamentos profissionais de referência, esse enunciado está relacionado aos comportamentos de “caracterizar necessidades sociais em relação a alterações em fenômenos psicológicos”, de “executar intervenções relacionadas a fenômenos psicológicos” e “comunicar descobertas feitas em processos de intervenção sobre fenômenos psicológicos”. Sua formulação não atende aos comportamentos de “projetar intervenções relacionadas a fenômenos psicológicos”, de “avaliar intervenção realizada em relação a fenômenos psicológicos” e de “aperfeiçoar intervenções em relação a fenômenos psicológicos”. Será que a “ética” não perpassa esses comportamentos de referência nem como “entidade”? Parece que não.

A “ética” assumida como “entidade” é formalizada nos códigos e não se constitui como comportamentos ou dimensão de comportamentos. Mas há sim, nas diretrizes curriculares, apesar de mal formulados, indicação de comportamentos que mais se aproximam e caracterizam a “ética” como dimensão. Em relação a “caracterizar necessidades sociais em relação a alterações em fenômenos psicológicos”, esses comportamentos aparecem na consideração da interdependência dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos

relacionados ao exercício da cidadania e da profissão; na referência à análise das necessidades de natureza psicológica; e ao processo de avaliar “problemas” humanos.

Em relação ao comportamento profissional de referência “projetar intervenções relacionadas a fenômenos psicológicos”, apesar de não haver referência direta a “ética”, os verbos “avaliar”, “decidir”, “sistematizar”, “escolher” se aproximam do exercício da ética como dimensão de comportamento. A formulação das orientações necessita ser mais precisa em referência aos critérios que orientariam e facilitariam, especialmente, a realização dos comportamentos de “avaliar”, “decidir” e “escolher” e em referências às situações nas quais serão requeridos esses comportamentos.

A “ética” parece referenciada como “Princípio e Compromisso” em relação ao comportamento do psicólogo de “executar intervenções relacionadas a fenômenos psicológicos”. Esse enunciado destaca as relações nas quais são executadas as intervenções e não os comportamentos, situações ou conseqüências que garantiriam a dimensão ética desse comportamento de referência. Os comportamentos que mais se aproximariam do atendimento da dimensão ética desse comportamento profissional estão relacionados à coerência das intervenções às necessidades sociais e de natureza psicológica que são “alvo” da atuação do psicólogo. Nesse sentido, seriam destacados sete âmbitos de atuação do psicólogo: (1) atenuar sofrimento; (2) compensar danos; (3) reabilitar organismos; (4) corrigir problemas; (5) prevenir problemas; (6) manter padrões de comportamentos importantes; (7) promover novos e melhores comportamentos na sociedade. Esses âmbitos não são declarados explicitamente nas Diretrizes, mais indicados por palavras como “promoção”, “desenvolvimento”, “prevenção”, “proteção”, “terapêutico”. Outro aspecto a ser relacionado à dimensão ética desse comportamento de referência está na declaração de que esses precisam estar orientados para os benefícios decorrentes das ações profissionais, para o bem-estar e para a promoção da qualidade de vida tanto a nível individual quanto coletivo em termos de abrangência dos comportamentos profissionais.

Para o comportamento “avaliar intervenção realizada em relação a fenômenos psicológicos”, nenhuma indicação explícita ou tácita em relação à dimensão ética foi identificada. Isso é muito grave. Declara que a “ética” não é assumida, pelos propositores e redatores das Diretrizes, como processo de avaliar e decidir as melhores condutas profissionais em termos de projeção e em termos de avaliação das decorrências e implicações que as condutas profissionais produzem sobre a sociedade na qual o psicólogo atua. Parece sugerir que as orientações bastam até os comportamentos de “executar intervenções

relacionadas a fenômenos psicológicos”, o que é corroborado pela inexistência de orientações relativas ao comportamento profissional de “aperfeiçoar intervenções em relação a fenômenos psicológicos”.

Quais as conseqüências que podem ser produzidas e advir da assunção dessas Diretrizes? A primeira parece ser a ênfase do exercício profissional nos processos de “diagnosticar” demandas e necessidades que requerem o trabalho do psicólogo - e não nos processos de caracterizar necessidades sociais relacionadas a alterações em fenômenos psicológicos -, e executar intervenções sejam elas quais forem, independentemente de suas características, naturezas e finalidades. A segunda refere-se à reafirmação da “ética” como “entidade” representada na forma de códigos que exercem poder legal e moral. Isso aumenta a burocracia, não ensina às pessoas avaliarem suas próprias condutas e faz com que elas orientem seus comportamentos para a fuga e esquiva das sanções e penalidades com as quais são ameaçadas por essas formas de controle (Sidman, 2001).

As Diretrizes como um documento de orientação e não de prescrição necessitaria estar direcionado para as atuações profissionais que o profissional de Psicologia desenvolverá em sua atuação. Os comportamentos orientados necessitariam, sim, ser complexos, amplos, abrangentes. Mas isso não significa que eles possam ser imprecisos. Boas orientações indicariam comportamentos relevantes e eficazes às necessidades e situações que se apresentarão ao profissional. Descreveriam, portanto, as ações que os profissionais desenvolveriam frente a determinadas características situacionais e os produtos por elas produzidos. Definiriam com clareza o comportamento orientado e sua natureza.

Mais específicos, mas também sob o controle das características que precisariam apresentar as orientações propostas pelas Diretrizes Curriculares, os objetivos de ensino das disciplinas de ética precisariam descrever o que os alunos aprenderiam como comportamentos que garantiriam a dimensão ética de comportamentos profissionais. O exame dos objetivos de ensino de 15 disciplinas cujo núcleo do processo de ensino e aprendizagem é “ética” de 12 cursos de graduação em Psicologia de um Estado da Região Sul do Brasil revelou que esses objetivos descrevem qualquer outra coisa que não comportamentos que garantem o exercício e o atendimento da dimensão ética dos comportamentos profissionais. Os “objetivos de ensino” declarados descrevem itens de “conteúdo”, “conteúdos” sob a forma de ações dos aprendizes, intenções dos professores, ações ou atividades dos professores, ações ou classes de respostas dos aprendizes e atividades de ensino.

A maior parte dos enunciados de “objetivos de ensino” estão relacionados a conceitos de Filosofia, dimensões sociais, políticas e históricas, concepções de homem, legislação, aspectos da ética. Uma menor parte refere-se a conceitos de Psicologia, contextos de atuação profissional, processos metodológicos e procedimentos em Psicologia, instrumentos, técnicas ou recursos utilizados, com quem o psicólogo trabalha e ao exercício profissional do psicólogo. Em ambos os conjuntos de referência, na maior parte das vezes, os enunciados destacam, sob as diferentes formas de descrição dos “pseudo-objetivos” de ensino, “conteúdos” como objetos centrais das ações indicadas como “objetivo”. Conhecimentos e informações são recursos e instrumentos que o psicólogo pode utilizar e transformar nas/em condutas profissionais e não simplesmente adotar, repetir e reproduzir. Segundo Shank (1997, p. 196)

“O que realmente faz mal é assumir a posição de que, já que essas coisas devem ser conhecidas, educar é simplesmente ensiná-las. Isso torna a escola um lugar bastante enfadonho, estressante e irrelevante, como você já deve ter descoberto. Os fatos não são a base do aprendizado, e dominá-los não quer dizer absolutamente nada sobre a educação de uma pessoa. Os fatos têm um papel importante no sistema educacional porque são muito fáceis de testar”.

A possibilidade de verificar a aprendizagem é muito saliente nos “objetivos de ensino” examinados. Mas essas aprendizagens, além de referirem-se a “conteúdos”, ficam circunscritas às situações acadêmicas. Isso não garante a sua generalização para as situações reais com as quais os alunos depois de formados irão se defrontar e estão longe de garantir qualquer aprendizagem de comportamentos que atendam a dimensão ética que em algum grau lhes serão exigidos. Os alunos aprendem a responder questões formuladas, a burlar condições impostas arbitrariamente por professores e instituições e a ser técnicos, mecânicos de uma profissão.

A ética é muito mais que “conceito”, que “entidade”, que “conteúdo”. A ética como dimensão de comportamentos humanos, e como dimensão de comportamentos profissionais é um processo relação entre os indivíduos e o meio em que esses atuam. O que precisa orientar esse processo de relação? A defesa é que esse processo precisa atentar para os benefícios e os custos implicados e decorrentes das ações profissionais estabelecidas em todo e qualquer contexto, objetivando maximizar os primeiros e eliminar ou minimizar os segundos. Para tanto, seria necessário que os profissionais fossem capazes de identificar, analisar, relacionar, comparar, avaliar, prever e inferir decorrências e decidir por custos e benefícios implicados

em seu exercício profissional. Esses custos e benefícios devem ser avaliados e decididos considerando todos os envolvidos (o profissional, o cliente, os colegas de profissão, a ciência psicológica, a sociedade, os processos de trabalho etc.) e os influenciadores e determinantes dessa relação profissional (fenômenos sociais, econômicos, políticos, culturais, necessidades etc.).

Ainda que pareça pouco desvelar o que pode ser percebido por meio do exame do que algumas pessoas podem considerar como simples documentos burocráticos (diretrizes curriculares e planos de ensino de disciplinas), e que objeções possam ser feitas com argumentos de que o que “está no papel” não representa exatamente o que as pessoas fazem, esses documentos são o contrato social feito entre as instituições que tem a responsabilidade de formar profissionais e a sociedade. Ao perceber incongruências, equívocos nas concepções de orientam a proposição de tais documentos direcionadores de projetos de cursos de nível superior e de documentos que asseguram que certas aprendizagens profissionais foram feitas, parece ser prudente, ético, assegurar que rápidas mudanças sejam feitas na direção de aumentar a probabilidade de que a formação de psicólogos aconteça com o máximo de qualidade.

REFERÊNCIAS

- Banaco, Roberto Alves. (2002). Sujeito e a ética na atualidade. *Contexto – Boletim informativo da Associação Brasileira de Psicoterapia e Medicina Comportamental*, 24, 6-7.
- Bettoi, W.; Simões, L. M. (2000). Profissionais para si ou para outros? Algumas reflexões sobre a formação dos psicólogos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 20 (2), 20-31.
- Bock, A. M. B.; Furtado, O.; Teixeira, M. L. T. (1996). *Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia*. 9ª ed. São Paulo: Saraiva.
- Bock, A. M. B. (1997). Formação do psicólogo: um debate a partir do significado do fenômeno psicológico. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 17 (2), 37-42.
- Borges, Ma. L.; Dall'Agnol, D.; Dutra, D. V. (2002). *Ética*. Coleção *o que você precisa saber sobre...* Rio de Janeiro: DP&A.
- Boska, L. *A competência profissional do educador e sua dimensão ética*. Florianópolis, 2001. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção – área de concentração: Mídia e Conhecimento) – Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, UFSC, 2001. Orientador: Dra. Vânia Ribas Ulbricht.
- Botomé, S. P. (1981). *Objetivos comportamentais no ensino: a contribuição da análise experimental do comportamento*. Tese de doutorado em Psicologia. Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Botomé, S. P. (1987). *Objetivos de ensino, necessidades sociais e tecnologia educacional*. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos.
- Botomé, S. P. (1988). Em busca de perspectivas para a Psicologia como área de atuação e como campo profissional. In: Conselho Federal de Psicologia. *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: Edicon/Educ.
- Botomé, S. P.; Kubo, O. M.; Carvalho Neto, A. C. (2000). *Diretrizes curriculares: problemas, conceitos e possibilidades*. Texto não publicado.
- Botomé, Silvio Paulo; Kubo, Olga Mitsue. (2001). *Proposta de minuta para as diretrizes curriculares*. Texto elaborado como material de estudo para os seminários promovidos junto ao Conselho Regional de Psicologia de Santa Catarina, com coordenadores dos cursos de Psicologia do Estado de Santa Catarina. Texto não-publicado.
- Botomé, Silvio Paulo. (2001). Sobre a noção de comportamento. In H. P. M. Feltes & U. Zilles (Org.). *Filosofia: diálogo de horizontes* (pp. 685-708). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Botomé, Silvio Paulo; Kubo, Olga Mitsue. (2002). Responsabilidade social dos programas de Pós-graduação e formação de novos cientistas e professores de nível superior. *Interação em Psicologia*, 6 (1), 81-110.

- Botomé, S. P.; Kubo, O. M.; Matana, P. E.; Kinen, N.; Shimbo, I. (2003). Processos comportamentais básicos como objetivos gerais, ou classes gerais de comportamentos, ou competências para a formação do psicólogo. *XIII Encontro Brasileiro de Medicina e Terapia Comportamental*. Londrina.
- Botomé, Silvio Paulo. (s/d). *Classes gerais de competências profissionais do psicólogo em relação aos processos de produção de conhecimento, de aprendizagem e de alterações em relação a fenômenos psicológicos*. Texto não-publicado. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Branco, M. T. C. (1998). Que profissional queremos formar? *Psicologia: Ciência e Profissão*, 18 (1), 2-11.
- Brandão, Eduardo Ponte. (1998). Sobre a ética das práticas psi: felicidade e cidadania. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 18 (1), 2-11.
- Brasil. Ministério da Educação e Cultura. (2003). *Projeto de Resolução que institui as Diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Psicologia*. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>.
- Brasil. Conselho Nacional de Saúde. (1996). Resolução 196/96.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. (1996) Lei nº 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- Brasil. (1962). Lei 4119/62.
- Carvalho, A. M. A. (1982). A profissão em perspectiva. *Psicologia*, 8 (2), 5-17.
- Carvalho, A. M. A. (1984). Atuação psicológica: alguns elementos para uma reflexão sobre os rumos da profissão e da formação. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 4 (2), 7-9.
- Carvalho, A. M. A. (1989). A visão dos alunos sobre sua formação. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 9 (1), 19-21.
- Catania, A. C. (1973). The concept of the operant in the analysis of behavior. *Behaviorism*, 1, 103-116.
- Catania, A. C. (1999). *Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição*. Porto Alegre: Artmed.
- Cesarino, Antonio Carlos; Mezher, A.; Gonçalves, C.S.; Diniz, D.; Marino, M.J.; Brito, V.C.A.; Almeida, W.C. (2002). *A ética nos grupos. Contribuição do psicodrama*. São Paulo: Ágora.
- Conselho Federal de Psicologia. (1987). *Código de Ética Profissional dos Psicólogos*. Brasília.
- Conselho Federal de Psicologia (1988). *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: Edicon/Educ.

- Conselho Federal de Psicologia (1992). *Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços*. São Paulo: Átomo e Alínea.
- Conselho Federal de Psicologia (1994). *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Conselho Regional de Psicologia – 12ª Região. (2003). *Guia CRP-12: de orientação do exercício profissional do psicólogo*. 2. ed. Florianópolis: Conselho Regional de Psicologia.
- Conselho Regional de Psicologia – 12ª Região (2003). *Ensino Superior de Psicologia no Brasil*. Subsídios para o V Congresso Nacional de Psicologia – Etapa Regional Santa Catarina.
- Duran, A. P. (1983). Psicologia Social: entre a microscopia e a macroscopia do social. *Simpósio “Questões atuais da Psicologia Social”, 35ª Reunião Anual da SBPC, Belém*.
- Ferreira, A. A. L. (2001). Por que existem tantas Psicologias? *Revista do Departamento de Psicologia – UFF*, 13 (1), 9-16.
- Goldberg, M. A. A. (1975). As contribuições da ciência ao ensino: mito e antimito. *Cadernos de Pesquisa*, 12, 55-59.
- Gomes, J.F. (1999). *Ética, indivíduo, sociedade e organização*. Texto não publicado produzido a partir da palestra de mesmo título proferida por Mário Sergio Cortella, filósofo, no X Concarh. Florianópolis.
- Gondim, S. M. G. (2002). Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com a formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. *Estudos de Psicologia*, 7 (2), 299-309.
- Guilhardi, H. J. (1995). Aspectos éticos e técnicos da prática psicoterápica. In: Evento *Psicologia Clínica em Debate*, promovido pelo CRP-06 em 10/06/1995.
- Guilhardi, H. J. (2004). *Análise do comportamento no exercício do tratamento terapêutico em Psicologia*. Curso ministrado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 12 h.
- Hoff, M. S. (1999). A proposta de diretrizes curriculares para os cursos de Psicologia: uma perspectiva de avanços? *Psicologia: Ciência e Profissão*, 19 (3), 12-31.
- Holanda, A. (1997). Os Conselhos de Psicologia, a formação e o exercício profissional. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 17 (1), 3-13.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. (2002). Disponível em <<http://www.educacaosuperior.inep.gov.br>> . Acesso em dez/2002.
- Japur, M. (1994). A questão da formação profissional em Psicologia: delimitação de alguns parâmetros para análise de um curso de Psicologia. *Psico*, 25 (2), 9-31.
- Kubo, O. M.; Botomé, S. P. (2003). A transformação do conhecimento em comportamentos profissionais na formação do psicólogo: as possibilidades nas diretrizes curriculares. In:

- Brandão, M. Z. da S. (et all). (org.). *Sobre comportamento e cognição*, vol. 11. Santo André: ESETec.
- Mager, R. F. (1976). *A formulação de objetivos de ensino*. Porto Alegre: Ed. Globo.
- Mager, R. F.; Pipe, P. (1976) *Análise de problemas de desempenho*. Porto Alegre: Ed. Globo.
- Mager, R. F. (1977a). *Análise de objetivos*. Porto Alegre: Ed. Globo.
- Mager, R. F. (1977b). *Medindo objetivos de ensino*. Porto Alegre: Ed. Globo.
- Teixeira, M. (1998). Comitês de Ética e suas implicações para a pesquisa. *VII Encontro da Associação Brasileira de Psicoterapia e Medicina Comportamental*. Campinas, mesa redonda.
- Matos, M. A. (2001). Análise de contingências no aprender e no ensinar. In: Alencar, E. S. (org.). *Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Ed. Cortez.
- Medeiros, Giane Amanda. (2002). Por uma ética na saúde: algumas reflexões sobre a ética e o ser ético na atuação do psicólogo. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 22 (1), 30-37.
- Mello, S. L. (1975). *Psicologia e Profissão em São Paulo*. São Paulo: Ed. Ática.
- Moraes, A. B. A. de. (2001). Ética: desafios e confrontos na profissão e na pesquisa. In: Wielenska, R. C. (org.). *Sobre comportamento e cognição 6: questionando e ampliando a teoria e as intervenções clínicas e em outros contextos*. Santo André: ESETec.
- Moura, E. P. G. (1999). A Psicologia (e os Psicólogos) que temos e a Psicologia que queremos: reflexões a partir das Propostas de Diretrizes Curriculares (MEC/SESu) para os cursos de graduação em Psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 19 (2), 10-19.
- Nale, N. (1998). Programação de ensino no Brasil: o papel de Carolina Bori. *Psicologia USP*, 9 (1), 275-301.
- Parra, N. (1978). Tecnologia da educação e o ensino superior – perspectivas. *Educação Brasileira*, 1 (2), 59-86.
- Pereira, F. M.; Pereira Neto, A. (2003). O psicólogo no Brasil: notas sobre seu processo de profissionalização. *Psicologia em Estudo*, 8 (2), 19-27.
- Popham, W. J.; Baker, E. L. (1976a). *Como estabelecer metas de ensino*. Porto Alegre: Ed. Globo.
- Popham, W. J.; Baker, E. L. (1976b). *Sistematização do ensino*. Porto Alegre: Ed. Globo.
- Popham, W. J.; Baker, E. L. (1976c). *Como ampliar as dimensões dos objetivos de ensino*. Porto Alegre: Ed. Globo.
- Posner, G. J.; Strike, K. A. (1975). Ideology versus technology: the bias of behavioral objectives. *Educational Technology*, 28-34.

- Prado Filho, Kleber & Trisotto, Sabrina. (2003). Psicologia, ética e formação de postura profissional. *Psicologia Argumento*, 21 (34); 57-61.
- Pontifícia Universidade Católica do Paraná. (2000). *Diretrizes para o ensino de graduação: o projeto pedagógico da Pontifícia Universidade Católica do Paraná*. Curitiba: Champagnat.
- Ramos, M. N. (2002). A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. *Educação Social*, 23 (80), 401-422.
- Rebelatto, J. R.; Botomé, S. P. (1987). *Fisioterapia no Brasil: perspectivas de evolução como campo profissional e como área de conhecimento*. São Paulo: Manole.
- Ribes, E. (1976). Formación de profesionales e investigadores em Psicologia com base em objetivos definidos conductualmente. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 1 (2), 18-23.
- Rios, T. A. (2001). *Ética e competência*. São Paulo: Cortez.
- Schick, K. (1971). Operants. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 15, 413-423.
- Sidman, M. (2001). *Coerção e suas implicações*. Campinas: Editorial Psy.
- Shank, R. C. (1997). O que saber e como aprendê-lo. In: Brockman, J.; Matson, K. (org.). *As coisas são assim: pequeno repertório científico do mundo que nos cerca*. São Paulo: Cia das Letras.
- Short, J. (1978). Objetivos mensurables para programas educacionales. In: Ulrich, R.; Stachnik, T.; Mabry, J. (org.). *Control de la conducta humana: modificación de conducta aplicada al campo de la educación*. México: Ed. Trillas.
- Sindicato de Psicólogos no Estado de São Paulo e Conselho Regional de Psicologia – 6ª região. (1984). *O perfil do psicólogo no Estado de São Paulo*. São Paulo: Cortez.
- Skinner, B. F. (1966). The philogeny and ontogeny of behavior. *Science*, 153, 1205-1213.
- Skinner, B. F. (1969). *Contingencies of reinforcement*. New York: Appleton-century-crofts.
- Skinner, B. F. (1974). *Ciência e Comportamento Humano*. São Paulo: EDART/Edusp.
- Teixeira, Adélia Maria Santos. (1999). Ética profissional: fatos e possibilidades. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 1, 75-81.
- Vargas, J. S. (1974). *Como formular objetivos comportamentais úteis*. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária.
- Vieira, P. S. (1997). Formação profissional e cidadania no ensino de Educação Física em nível superior. *Tese de doutorado em Educação*. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar): São Carlos.
- Ximenes, S. (2000). *Minidicionário Ediouro da Língua Portuguesa*. 2ª ed. Reform. São Paulo: Ediouro.

- Weber, L. N. D.; Botomé, S. P.; Rebelatto, J. R. (1996). Psicologia: definições, perspectivas e desenvolvimento. *Psicologia Argumento*, XIX, 9-28.
- Wechsler, Solange Muglia. (2001). Princípios Éticos e Deontológicos na Avaliação Psicológica. In: L. Pasquali (Org.). *Técnicas de Exame Psicológico* (pp. 171-193). São Paulo: Casa do Psicólogo, Brasília: Conselho Federal de Psicologia.
- Wheeler, A. H.; Fox, W. L. (1973). *Modificação de comportamento: guia do professor para a formulação de objetivos instrucionais*. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária.
- Yamamoto, Oswaldo Hajime. (2000). A LDB e a Psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 20 (4), 30-37.

ANEXOS

PROJETO DE RESOLUÇÃO

INSTITUI AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no Art. 9º, do § 2º, alínea “C”, da Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento no Parecer CES/2001, dedede 2001, peça indispensável do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, homologado pelo Sr. Ministro da Educação em de de 2001.

RESOLVE:

Art. 1º - A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Psicologia, a serem observadas pelas Instituições de Ensino Superior do País.

Art. 2º - As Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Psicologia constituem as orientações sobre princípios, fundamentos, condições de oferecimento e procedimentos para o planejamento, a implementação e a avaliação deste Curso.

Art. 3º - O Curso de graduação em Psicologia tem como meta central a formação para a pesquisa em Psicologia, para o ensino de Psicologia, e para a atuação do psicólogo e deve assegurar uma formação baseada nos seguintes princípios e compromissos:

- a) Construção e desenvolvimento do conhecimento científico em Psicologia;
- b) Compreensão dos múltiplos referenciais que buscam apreender a amplitude do fenômeno psicológico em suas interfaces com os fenômenos biológicos e sociais;
- c) Compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do País, fundamentais ao exercício da cidadania e da profissão;
- d) Atuação em diferentes contextos considerando as necessidades sociais, os direitos humanos, tendo em vista a promoção da qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades;
- e) Respeito à ética nas relações com clientes e usuários, com colegas, com o público e na produção e divulgação de pesquisas;
- f) Aprimoramento e capacitação contínuas.

Art. 4º - A identidade do Curso de Psicologia é conferida através de um *núcleo comum* de formação em *perfis*, definido por um conjunto de competências, habilidades e conhecimentos, organizados em torno de eixos estruturantes.

Art. 5º - O Curso de Psicologia diferencia-se em perfis de Bacharel em Psicologia, do Professor de Psicologia e do Psicólogo, entendidos com um conjunto amplo e articulado de competências que configuram possibilidades diferenciadas de inserção profissional do egresso.

Art. 6° - A formação em Psicologia tem por objetivo dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades gerais:

- a) Atenção à saúde: os profissionais de saúde, dentro de seu âmbito profissional, devem estar aptos a desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, tanto em nível individual quanto coletivo. Cada profissional deve assegurar que sua prática seja realizada de forma integrada e continua com as demais instâncias do sistema de saúde. Sendo capaz de pensar criticamente, de analisar os problemas da sociedade e de procurar soluções para os mesmos. Os profissionais devem realizar seus serviços dentro dos mais altos padrões de qualidade e dos princípios da ética/bioética, tendo em conta que a responsabilidade da atenção à saúde não se encerra com o ato técnico, mas sim, com a resolução do problema de saúde, tanto em nível individual como coletivo;
- b) Tomada de decisões: o trabalho dos profissionais de saúde deve estar fundamentado na capacidade de tomar decisões visando o uso apropriado, eficácia e custo-efetividade, da força de trabalho, de medicamentos, de equipamentos, de procedimentos e de práticas. Para este fim, os mesmos devem possuir competências e habilidades para avaliar, sistematizar e decidir as condutas mais adequadas, baseadas em evidências científicas;
- c) Comunicação: os profissionais de saúde devem ser acessíveis e devem manter a confidencialidade das informações a eles confiadas, na interação com outros profissionais de saúde e o público em geral. A comunicação envolve comunicação verbal, não verbal e habilidades de escrita e leitura; o domínio de, pelo menos, uma língua estrangeira e de tecnologias de comunicação e informação;
- d) Liderança: no trabalho em equipe multiprofissional, os profissionais de saúde deverão estar aptos a assumirem posições de liderança, sempre tendo em vista o bem estar da comunidade. A liderança envolve compromisso, responsabilidade, empatia, habilidade para tomada de decisões, comunicação e gerenciamento de forma efetiva e eficaz;
- e) Administração e gerenciamento: os profissionais devem estar aptos a tomar iniciativas, fazer o gerenciamento e administração tanto da força de trabalho, dos recursos físicos e materiais e de informação, da mesma forma que devem estar aptos a serem empreendedores, gestores, empregadores ou lideranças na equipe de saúde;
- f) Educação permanente: os profissionais devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática. Desta forma, os profissionais de saúde devem aprender a aprender e ter responsabilidade e compromisso com a sua educação e o treinamento/estágios das futuras gerações de profissionais, mas proporcionando condições para que haja benefício mútuo entre os futuros profissionais e os profissionais dos serviços, inclusive, estimulando e desenvolvendo a mobilidade acadêmico/profissional, a formação e a cooperação através de redes nacionais e internacionais.

Art. 7° O *núcleo comum* da formação em Psicologia estabelece uma base homogênea para a formação no País e uma capacitação básica para lidar com os conteúdos da Psicologia, enquanto campo de conhecimento e de atuação.

Art. 8° - As *competências básicas* reportam-se a desempenhos e atuações requeridas do formado em Psicologia. São elas:

- a) Identificar e analisar necessidades de natureza psicológica, diagnosticar, elaborar projetos, planejar e intervir de forma coerente com referenciais teóricos e características da população-alvo;
- b) Identificar, definir e formular questões de investigação científica no campo da Psicologia, vinculando-as a decisões metodológicas quanto à escolha, coleta, e análise de dados em projetos de pesquisa;
- c) Escolher e utilizar instrumentos e procedimentos de coleta de dados em Psicologia, tendo em vista a pertinência e os problemas quanto ao uso, construção e validação;
- d) Avaliar problemas humanos de ordem cognitiva, comportamental e afetiva, em diferentes contextos;
- e) Saber buscar e usar o conhecimento científico necessário à atuação profissional, assim como gerar conhecimento a partir da prática profissional;
- f) Coordenar e manejar processos grupais, considerando as diferenças de formação e de valores dos seus membros;
- g) Atuar inter e multiprofissionalmente, sempre que a compreensão dos processos e fenômenos envolvidos assim o recomendar;
- h) Relacionar-se com o outro de modo a propiciar o desenvolvimento de vínculos interpessoais requeridos na sua atuação profissional;
- i) Elaborar relatos científicos, pareceres técnicos e outras comunicações profissionais, inclusive materiais de divulgação.

Art. 9º - As *competências básicas* devem se apoiar nas *habilidades de*:

- a) Levantar informação bibliográfica em indexadores, periódicos, livros, manuais técnicos e outras fontes especializadas através de meios convencionais e eletrônicos;
- b) Ler e interpretar comunicações científicas e relatórios técnicos na área da Psicologia;
- c) Utilizar os métodos experimental, de observação e outros métodos de investigação científica;
- d) Planejar e realizar entrevistas com diferentes finalidades e em diferentes contextos;
- e) Analisar, descrever e interpretar relações entre contextos e processos psicológicos e comportamentais;
- f) Analisar, descrever e interpretar manifestações verbais e corporais como fontes primárias de acesso a estados subjetivos;
- g) Utilizar os recursos da matemática, da estatística e da informática para a análise e apresentação de dados e para a preparação das atividades profissionais em Psicologia.

Art. 10º - O núcleo comum da formação em Psicologia exige que a proposta do curso articule os conhecimentos em torno dos seguintes eixos estruturantes:

- a) *Fundamentos epistemológicos e históricos* que permitam ao formando uma visão do processo de construção do conhecimento psicológico, desenvolvendo a capacidade para avaliar criticamente diferentes teorias e metodologias em Psicologia.
- b) *Fenômenos e processos psicológicos básicos* para o desenvolvimento de compreensão aprofundada dos fenômenos e processos psicológicos que classicamente constituem campo da Psicologia como ciência e, também, dos desenvolvimentos recentes nas diversas áreas de investigação psicológica.
- c) *Fundamentos metodológicos* que garantam a apropriação crítica do conhecimento disponível e capacitação para a produção de novos conhecimentos, assegurando uma visão abrangente dos diferentes métodos e estratégias de produção do conhecimento científico em Psicologia.
- d) *Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional*, de forma a garantir tanto o domínio técnico envolvido no uso de instrumentos de avaliação e de intervenção, quanto a competência para avaliar e adequar instrumentos a problemas e contextos específicos de investigação e ação profissional.
- e) *Interfaces com campos afins do conhecimento* para demarcar a natureza e a especificidade do fenômeno psicológico e percebê-lo em sua interação com fenômenos biológicos, humanos e sociais, assegurando uma compreensão integral e contextualizada dos fenômenos e processos psicológicos.
- f) *Práticas profissionais* voltadas para assegurar um núcleo básico de competências que permitam a inserção do graduado em diferentes contextos institucionais e sociais, de forma articulada com profissionais de áreas afins.

Art. 11 - A formação do Bacharel deve propiciar o desenvolvimento das competências e habilidades básicas constantes no *núcleo comum* do Curso de Psicologia, e o domínio dos conhecimentos articulados em torno dos eixos estruturantes, devendo aprofundar o domínio da Psicologia enquanto campo de conhecimento científico e a iniciação na atividade de pesquisa em Psicologia.

Art. 12 – O aprofundamento preconizado para o Bacharel exige o aprimoramento de competências e habilidades para:

- a) Analisar a Psicologia como campo de conhecimento, e os seus desafios teóricos e metodológicos contemporâneos;
- b) Formular questões de investigação científica em Psicologia;
- c) Problematicar o conhecimento científico disponível em um domínio da Psicologia, como fonte para avaliar e delimitar questões significativas de investigação;
- d) Planejar estratégias para encaminhamento das questões de investigação coerentes com pressupostos teóricos e epistemológicos;
- e) Definir e utilizar procedimentos e instrumentos para a coleta de informações;
- f) Elaborar e utilizar procedimentos apropriados de investigação para análise e tratamento de dados de diferentes natureza;
- g) Consolidar decisões relativas ao processo de investigação em projetos de pesquisa, articulando elementos conceituais, metodológicos e recursos necessários;
- h) Redigir relatório de pesquisa dentro de normas academicamente reconhecidas;
- i) Apresentar trabalhos e discutir idéias em público.

Parágrafo Único. A essas competências e habilidades básicas a Instituição poderá acrescentar outras, coerentes com seu projeto de curso e demais exigências legais.

Art. 13 - Um Estágio Supervisionado deverá integrar o conjunto de atividades específicas da formação do Bacharel em Psicologia.

Art. 14 - A formação do Professor de Psicologia deve propiciar o desenvolvimento das competências e habilidades básicas constantes no *núcleo comum* do Curso de Psicologia, daquelas previstas nas Diretrizes Nacionais para a formação do professor da Educação Básica, em nível superior, e o domínio dos conhecimentos articulados em torno dos eixos estruturantes.

Art. 15 - A formação do Professor de Psicologia deve desenvolver as competências e habilidades de:

- a) Analisar o sistema educacional brasileiro, nos seus diferentes níveis e modalidades, identificando os seus desafios contemporâneos;
- b) Analisar a unidade do sistema educacional em que atua, nas suas dimensões institucional e organizacional, explicitando a dinâmica de interação entre os seus agentes sociais;
- c) Ajustar sua atividade de ensino à diversidade de contextos institucionais em que ocorrem as práticas educativas, às finalidades da educação e à população-alvo;
- d) Planejar as condições de ensino, considerando as características e necessidades dos aprendizes;
- e) Utilizar recursos de ensino apropriados aos contextos, população-alvo e finalidades da educação;
- f) Acompanhar e avaliar o processo de ensino que desenvolve.

Parágrafo Único - A essas competências e habilidades básicas a Instituição poderá acrescentar outras, coerentes com seu projeto de curso e demais exigências legais.

Art. 16 - Um Estágio Supervisionado deverá integrar o conjunto de atividades específicas da formação do Professor em Psicologia.

Art. 17 - A formação do Psicólogo deve propiciar o desenvolvimento das competências e habilidades básicas constantes no *núcleo comum* do Curso de Psicologia e o domínio dos conhecimentos articulados em torno dos eixos estruturantes.

Art. 18 - A formação do Psicólogo deve garantir a esse profissional o domínio de conhecimentos psicológicos e a capacidade de utilizá-los em diferentes contextos que demandam a análise, avaliação, prevenção e intervenção em processos psicológicos e psicossociais, e na promoção da qualidade de vida.

Art. 19 - A formação do Psicólogo deve desenvolver, adicionalmente, competências para:

- a) Analisar o campo de atuação do Psicólogo e seus desafios contemporâneos;
- b) Analisar o contexto em que atua profissionalmente em suas dimensões institucional e organizacional, explicitando a dinâmica das interações entre os seus agentes sociais;

- c) Atuar profissionalmente, em diferentes contextos, na promoção da saúde, do desenvolvimento e da qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades;
- d) Atuar profissionalmente, em diferentes níveis de intervenção, de caráter preventivo ou terapêutico, considerando as características das situações e dos problemas específicos com os quais se depara;
- e) Realizar diagnóstico e avaliação de processos psicológicos de indivíduos, de grupos e de organizações;
- f) Realizar orientação, aconselhamento psicológico e psicoterapia.
- g) Intervir em processos grupais em diferentes contextos;
- h) Elaborar laudos, relatórios e outras comunicações profissionais;
- i) Apresentar trabalhos e discutir idéias em público.

Parágrafo Único - A essas competências e habilidades básicas a Instituição poderá acrescentar outras, coerentes com seu projeto de curso.

Art. 20 - Pela diversidade de orientações teórico-metodológicas, práticas e contextos de inserção profissional, a formação do Psicólogo deve incluir *ênfases curriculares* de aprofundamento, configuradas como oportunidade de concentração e aprofundamento de estudos em algum domínio de atuação profissional.

Art. 21 - A formação profissional do psicólogo deve incorporar um estágio supervisionado estruturado que atinja pelo menos 10% da carga horária total do curso, para garantir o desenvolvimento das *competências específicas* previstas na *ênfase curricular* escolhida pelo aluno.

Art. 22 - A organização do Curso de Psicologia deve estabelecer, obrigatoriamente, a formação do Psicólogo.

Art. 23 - A organização do curso deverá explicitar os perfis de formação oferecidos, descrevendo detalhadamente sua concepção e estrutura.

Art. 24 - A organização do curso no perfil de formação do Psicólogo deve explicitar e detalhar as ênfases curriculares que adotará.

Art. 25 - A organização do curso de Psicologia deve integrar o núcleo comum e as partes diversificadas - perfis e ênfases - operacionalizando-os no decorrer de todo o curso, de forma articulada e concomitante.

Art. 26 - O projeto do curso deve explicitar todas as condições para o seu funcionamento, a carga horária efetiva global, do núcleo básico e das partes diversificadas, inclusive dos diferentes estágios supervisionados, bem como a duração máxima do curso, para cada perfil de formação oferecido.

Art. 27 - No caso de o projeto do curso contemplar mais de um perfil de formação, ele deve prever mecanismos que permitam ao aluno escolher um ou mais dentre os perfis propostos.

Art 28 - O projeto de curso, no perfil de formação do Psicólogo, deve prever mecanismos que permitam ao aluno escolher uma ou mais dentre as ênfases propostas.

Art. 29 - O projeto do curso deverá prever, outrossim, procedimentos de auto-avaliação periódica, dos quais deverão resultar informações necessárias para o aprimoramento do curso.

Art. 30 - As atividades acadêmicas devem fornecer elementos para a aquisição das competências, habilidades e conhecimentos necessários ao exercício profissional. Assim, essas atividades devem, de forma sistemática e gradual, aproximar o formando do exercício profissional correspondente às competências previstas para a formação.

Art. 31 - Os eixos estruturantes do curso deverão ser decompostos em conteúdos curriculares e agrupados em atividades acadêmicas, com objetivos de ensino, programas e procedimentos específicos de avaliação.

Art. 32 - O planejamento acadêmico deve assegurar, em termos de carga horária e de planos de estudos, o envolvimento do aluno em atividades, individuais e de equipe, que incluam, entre outros:

- a) Aulas, conferências e palestras;
- b) Exercícios em laboratórios de Psicologia;
- c) Observação e descrição do comportamento em diferentes contextos;
- d) Projetos de pesquisa desenvolvidos por docentes do curso;
- e) Práticas didáticas na forma de monitorias, demonstrações e exercícios, como parte de disciplinas ou integradas a outras atividades acadêmicas;
- f) Consultas supervisionadas em bibliotecas para identificação crítica de fontes relevantes;
- g) Aplicação e avaliação de instrumentos e técnicas psicológicas;
- h) Visitas documentadas através de relatórios a instituições e locais onde estejam sendo desenvolvidos trabalhos com a participação de profissionais de Psicologia;
- i) Projetos de Extensão universitária e eventos de divulgação do conhecimento, passíveis de avaliação e aprovados pela instituição;
- j) Práticas integrativas voltadas para o desenvolvimento de habilidades e competências em situações de complexidade variada, representativas do efetivo exercício profissional, sob a forma de estágio supervisionado.

Art. 33 - Os estágios supervisionados são conjuntos de atividades de formação, programados e diretamente supervisionados por membros do corpo docente da instituição formadora.

Art. 34 - Os estágios supervisionados são atividades obrigatórias em todos os perfis do curso e procuram assegurar a consolidação e articulação das competências estabelecidas.

Art. 35 - Os estágios supervisionados visam assegurar o contato do formando com situações, contextos e instituições, permitindo que conhecimentos, habilidades e atitudes se concretizem em ações profissionais, sendo recomendável que as atividades do estágio supervisionado se distribuam ao longo do curso.

Art. 36 - Os estágios supervisionados devem se estruturar em dois níveis - básico e específico - cada um com sua carga horária própria.

Parágrafo 1º - O estágio supervisionado básico incluirá o desenvolvimento de práticas integrativas relacionadas a competências características do núcleo comum.

Parágrafo 2º - Cada estágio supervisionado específico incluirá o desenvolvimento de práticas integrativas relacionadas a competências características de cada perfil.

Art. 37 - As atividades de estágio supervisionado devem ser documentadas e avaliadas segundo parâmetros da Instituição utilizados para a avaliação das demais atividades acadêmicas.

Art. 38 - A instituição poderá reconhecer atividades realizadas pelo aluno em outras entidades, desde que estas contribuam para o desenvolvimento das habilidades e competências inerentes ao exercício das atividades do graduado.

Art. 39 - O projeto de curso deve prever a instalação de um Serviço de Psicologia com as funções de responder às exigências para a formação do psicólogo, congruente com as competências que o curso objetiva desenvolver no aluno e a demandas de atendimento psicológico da comunidade na qual está inserido.

Art. 40 - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília(DF),dede

Arthur Roquete de Macedo
Presidente da Câmara de Educação Superior